

**LUKION KATSOMUSOPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA
NÄKEMYKSIÄ USKONNON JA TERRORISMIN SUHTEEN
KÄSITTELYSTÄ OPETTAMILLAAN KURSSEILLA**

Noora Oinasmaa
Uskonnonpedagogiikan maisterintutkielma
Tammikuu 2020

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET | | |
| Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion Teologinen tiedekunta | | Laitos – Institution Käytännöllinen teologia |
| Tekijä – Författare Noora Oinasmaa | | |
| Työn nimi – Arbetets titel Lukion katsomusopettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamillaan kursseilla | | |
| Oppiaine – Läroämne Uskonnonpedagogiikka | | |
| Työn laji – Arbetets art Maisterintutkielma | Aika – Datum Tammikuu 2020 | Sivumäärä – Sidoantal 45+4 liitesivua |
| Tiivistelmä – Referat <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa sitä, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä lukion katsomusaineiden opettajilla on uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamillaan lukion kursseilla. Tutkimusaineisto koostuu kymmenen katsomusaineen opettajan kyselyn vastauksista. Opettajien opetettavat aineet ovat evankelisluterilainen uskonto, islam ja elämänkatsomustieto.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Kysely koostuu pääosin avoimista kysymyksistä. Aineisto kerättiin lokakuussa 2019.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä hyödynnetään erityisesti terrorismitutkijoiden Leena Malkin ja Bruce Hoffmanin ajatuksia terrorismista sekä uskonnon ja terrorismin suhteesta. Uskonnon määritelmiä tarkastellaan erityisesti Ninian Smartin uskonnon ulottuvuuksien teorian sekä Teemu Tairan teoretisoinnin valossa. Lisäksi Lukion opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (2015) avaavat olennaisesti koulukontekstia suhteessa tutkimusaiheeseen.</p> <p>Tutkimuksen perusteella uskonto ja terrorismi -teeman käsittely on kouluissa tärkeää ja ajankohtaista. Teemaa käsiteltiin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien kursseilla, vaikka yksilökohtaisia eroja käsittelymäärissä olikin. Käsittelystä ei ole kuitenkaan suoranaista vaatimusta valtakunnallisessa, eikä tutkimuksen opettajien koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Lukion katsomusaineiden opettajien käsitykset uskonnon ja terrorismin suhteesta olivat melko monipuolisia, mutta oppitunneilla käsiteltiin silti useimmin islamiin liittyviä aiheita, kuten ennakkoluuloja ja terrorismin motiiveja.</p> <p>Tulosten voi nähdä puoltavan oppiainerajat ylittävien aihekokonaisuuksien käsittelyn tärkeyttä kouluissa. Tämän tutkimuksen perusteella lukion opettajilla vaikuttaa olevan mielenkiintoa ja valmiuksia monimutkaisten, ajankohtaisten ilmiöiden käsittelyyn katsomusaineiden kursseilla.</p> | | |
| Avainsanat – Nyckelord Terrorismi, uskonto, uskonnollinen terrorismi, katsomusaineet, lukio | | |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Teologia | | |
| Muita tietoja | | |

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 1 |
| 2 Tutkimuksen tausta ja teoreettinen viitekehys | 3 |
| 2.1 Aiemmasta tutkimuksesta ja ajankohtaisista hankkeista | 3 |
| 2.2 Uskonto ja terrorismi käsitteinä..... | 4 |
| 2.3 Uskontoon sidosteinen terrorismi | 7 |
| 2.4 Lukion katsomusopetuksesta..... | 10 |
| 2.5 Lukion opetussuunnitelman perusteet | 12 |
| 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus..... | 15 |
| 3.1 Tutkimustehtävä | 15 |
| 3.2 Laadullinen tapaustutkimus | 16 |
| 3.3 Tutkimusjoukko..... | 17 |
| 3.4 Kysely menetelmänä..... | 19 |
| 3.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi | 21 |
| 4 Tulokset ja niiden tulkinta..... | 24 |
| 4.1 Opettajien näkemyksiä uskonnosta ja terrorismista | 24 |
| 4.11 Uskonto määrittyy erityisesti pyhän kohtaamiseksi ja yhteisölliseksi..... | 24 |
| 4.12 Terrorismi pelon ja väkivallan lietsomisena | 26 |
| 4.13 Terrorismi ei sidostu suoraan uskontoon, vaikka terrorismia oikeutetaankin usein uskonnolla | 28 |
| 4.2 Opettajien kokemuksia uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä..... | 30 |
| 4.21 Uskontoa ja terrorismia käsiteltiin kaikkien opettajien kursseilla, joskin eri verran | 30 |
| 4.22 Islam keskiössä | 31 |
| 4.23 Keskustelu tärkeimpänä opetusmenetelmänä | 33 |
| 5 Pohdinta..... | 34 |
| 5.1 Tulosten tarkastelua | 34 |
| 5.2 Luotettavuus | 38 |
| 5.2 Johtopäätökset | 40 |
| Lähde- ja kirjallisuusluettelo | 42 |
| Liitteet | 46 |
| Liite 1 Terroristiryhmien ideologiatrendit vuosina 2000-2013 | 46 |
| Liite 2 Kysely | 47 |

1 Johdanto

On selkeää empiiristä näyttöä, että Euroopan väestön keskuudessa koetaan uskonnon ja erilais-
ten konfliktien välillä olevan vahva yhteys.¹ Tilastojen mukaan uskonnollisin motiivein tehty-
jen terroristi-iskujen määrä onkin ollut maailmanlaajuisesti voimakkaassa kasvussa 2000-lu-
vulla.² Toki tulkittaessa tilastoja kriittisesti on muistettava muun muassa se, että nykypäivän
tietokannat ovat aiempia vuosikymmeniä kattavampia.³ Lisäksi alueelliset erot on tärkeää huo-
mioida uskonnollisen terrorismin maailmanlaajuisesta jakautumisesta tarkasteltaessa.⁴

Islamilainen valtio ISIL⁵ ja Al-Qaeda ovat merkittävimmät radikaali-islamistiset terro-
ristiset ryhmät.⁶ Radikaali-islamismi viittaa tässä yhteydessä salafi-jihadistiseen ideologiaan
pohjautuvaan islamismiin, jonka päämääränä on muodostaa sharia-lain määrittämä yhteiskunta
väkivallan avulla.⁷ Radikaali-islamistiset ryhmät olivatkin vastuussa suurimmasta osasta
vuonna 2017 tehdyistä kuolonuhreja vaatineista terrori-iskuista.⁸

Nähdäkseni mielenkiintoisen näkökulman uskonnon ja terrorismin suhteeseen tarjoaa
vahvassa nosteessa oleva hindunationalismi. Hindunationalistisesta Bharatiya Janata Party eli
BJP-puolueesta tuli Intian hallitseva puolue vuonna 2014. Puolueen valtaannousu on lisännyt
muun muassa muslimeihin kohdistuvaa vastarintaa ja väkivaltaa.⁹ Onkin keskeistä ymmärtää,
että terrorismi koskettaa kaikkia suuria maailmanuskontoja. Haasteelliseksi aiheen käsittelyn
tekee kuitenkin se, että terrorismin ja uskonnon suhdetta on mahdotonta määritellä yksiselittei-
sesti.

On todennäköistä, että terrorismille altistavat yksilö- ja yhteiskunnalliset tekijät eivät
katoa tulevaisuudessa.¹⁰ Terrorismin laajalle levinnyt vaikutus näyttääkin jatkuvan. Samalla on
kuitenkin huomioitava, että vuoden 2014 huipun jälkeen terrorismin seurauksena kuolleiden
ihmisten lukumäärä on pienentynyt maailmanlaajuisesti kolme vuotta peräkkäin, yhteensä 44%.
Euroopassa kehitys on ollut erityisen voimakasta. Trendi näyttää jatkuvan edelleen, mikä voi

¹ Himanen 2012, 2–3; Casanova 2009, 223–224.

² GTI 2014, 32.

³ Malkki 2017.

⁴ GTI 2014, 32.

⁵ ISIListä käytetään julkisessa keskustelussa myös termejä ISIS ja Daesh (GTI 2018, 15).

⁶ Radikaali-islamistisen terrorismin trendit (2017).

⁷ Radikaali-islamistisen terrorismin trendit (2017).

⁸ GTD 2018, 3.

⁹ Rukmini 2019, 44.

¹⁰ Radikaali-islamistisen terrorismin trendit (2017).

kertoa ainakin lyhyellä tähtäimellä vastatoimien purevuudesta. ISIL oli vuonna 2017 edelleen tuhoisin terroristiryhmä, vaikka alueellisten ja taloudellisten menetysten jälkeen järjestön nimiin tilastoitujen kuolemien määrä vähenikin 52% vuodesta 2016. Uhkana on kuitenkin ISILin sidosryhmien aktivoituminen muilla alueilla.¹¹

Radikalisoituminen ja terroritekojen toteuttaminen koskevat ymmärrettävästi vain pientä vähemmistöä suhteutettuna uskontojen kannattajalukuihin. Koulun uskonnonopetuksen tavoitteina onkin Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan tarjota opiskelijoille tieteellisen tutkimuksen valossa ajankohtaista tietoa erilaisista uskonnoista ja katsomuksista sekä auttaa ymmärtämään, analysoimaan ja tarkastelemaan kriittisesti uskonnoista käytävää keskustelua.¹²

Vaatii opettajalta vahvaa ammattitaitoa kyetä vähentämään turhia ennakkoluuloja uskontoihin liittyen kuitenkin sulkematta silmiään maailmassa tapahtuvilta väärinkäytöksiltä. Lukiosta puhutaan usein yleissivistävänä oppilaitoksena, joten on tärkeää tarkastella, miten alansa akateemiset ammattilaiset käsittelevät kursseillaan vakavia ja monimutkaisia ajankohtaisia ilmiöitä. Toimin tällä hetkellä lukion evankelisluterilaisen uskonnon opettajana ja olen itse kokenut uskonto ja terrorismi -teeman käsittelyn kursseillani vaikeaksi. Erityisesti ammatini onkin saanut minut pohtimaan, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä muilla opettajilla on aiheeseen liittyen.

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelyä lukion katsomusaineiden kursseilla. Keskiössä on katsomusaineiden opettajien kokemukset ja näkemykset aiheesta. Tutkimuksen ote on kartoittava, aiempaa tutkimusta juuri tästä aiheesta ei ole tehty. Toivottavasti tutkimukseni avaa siis minulle ja muille asiasta kiinnostuneille mielenkiintoisia näkökulmia tärkeään, ajankohtaiseen teemaan liittyen.

¹¹ GTI 2018, 2–5.

¹² Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 182.

2 Tutkimuksen tausta ja teoreettinen viitekehys

2.1 Aiemmasta tutkimuksesta ja ajankohtaisista hankkeista

Tutkimuksella on tarttumapintaa useisiin eri tieteenaloihin. Opettajien ajattelun ollessa keskiössä tutkimuksen painopiste on erityisesti uskonnonpedagogiikan oppiaineessa, mutta aiheella on vahvat kytkökset myös muun muassa uskontotieteeseen ja yhteiskuntatieteisiin. Uskonnosta, terrorismista ja uskontoon sidosteisesta terrorismista on tehty lukuisia tutkimuksia. Kuitenkin koulumaailmaan sijoittuva tutkimus opettajanäkökulmasta suhteessa uskonnolliseen terrorismiin on jäänyt paitsioon. Tässä luvussa tarkastellaankin tutkimuksia, joissa käsitellään ristiriitaisten ja vaikeiden aihepiirien käsittelyä koulussa opettaja- ja opiskelijanäkökulmasta, vaikka terrorismin ja uskonnon suhteesta ei suoranaisesti puhutakaan. Lisäksi luvun loppupuolella esitellään muutamia ajankohtaisia kehityshankkeita tutkimuksen aihepiireihin liittyen.

David R. Smithin, Graeme Nixonin ja Jo Pearcen vuonna 2018 julkaistu empiirinen tutkimus tarkastelee uskonnonopettajien diskursseja uskonnosta. Tutkimus toteutettiin Iso-Britanniassa, jossa sähköiseen kyselyyn vastasi yhteensä 465 opettajaa. Tutkijoiden mukaan nykyaikana on havaittavissa puhetapa, jossa ”oikea uskonto” (true religion) nähdään pohjimmiltaan rauhallisena ja rakastavana erotuksena ”pahasta eli keinotekoisesta ja väärästä uskonnosta” (false religion). Valtaosa opettajista kertoikin käsitelleensä uskontoja luokassaan pääosin hyväntahtoisina, positiivisina ilmiöinä. Tutkijoiden mukaan uskontoja tulisi kuitenkin lähestyä moniulotteisina sosiaalisina ilmiöinä. Mikäli diskurssi hyvistä ja oikeista sekä vääristä ja haitallisista uskonnoista leviää, se ei edistä uskontojen monipuolista ymmärtämistä ja suvaitsevaisuuden vaalimista.¹³

Diana Hess ja Julie Posselt tutkivat puolestaan vuonna 2002 tekemässään tutkimuksessa millaisena lukion ensimmäisen luokan opiskelijat kokivat keskustelut, joissa käsiteltiin kiistanalaisia ja ajankohtaisia aiheita. Tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat yhteiset keskustelut tärkeiksi, mutta samalla puolet heistä tunsivat vaatimuksen keskusteluun osallistumisesta haastavaksi. Opiskelijoiden mukaan vertaisten vaikutus oli opettajan käytöstä olennaisempi keskusteluaktiivisuuteen vaikuttava tekijä.¹⁴

¹³ Smith & al. 2018, tiivistelmä.

¹⁴ Hess & Posselt 2002, 283.

Roger Homan käsittelee artikkelissaan *Constructing Religion* erityisesti uskonnollisen todellisuuden määritelmästä käytävää kilpailua. Hänen mukaansa useat tahot kilpailevat esimerkiksi siitä, millainen kuva uskonnoista annetaan kouluissa. Usein opettajat suosivat tunneillaan mainostettuja, värikkäitä, provokatiivisia teemoja. Lisäksi opetussuunnitelman sisältöä pidetään lähtökohtaisen hyvänä. Usein vaikeiksi ja uskonnonopetukseen jostakin syystä sopimattomiksi koetut ristiriitaiset ja haastavat aiheet jätetään oppituntien ulkopuolelle.¹⁵

Väkivaltaisen radikalisoitumisen ehkäisyn sekä erilaisten kulttuuritaustojen ja katsojien ymmärtävän sekä kriittisen tarkastelun tärkeyteen koulussa on tartuttu viime vuosina. Katja Vallinkosken mukaan Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelu HY+:n sekä Opetushallituksen rahoittaman *Väkivaltaisen radikalisoitumisen ehkäisy kouluissa -hankkeen* keskeisenä tavoitteena oli kouluttaa kasvatusalan ammattilaisia ennaltaehkäisemään ja käsittelemään väkivaltaista radikalisoitumista ja ekstremismia kouluissaan tuoreen tutkimustiedon valossa. Aihealueeseen sisältyy paljon propagandaa, ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä, minkä vuoksi opetusalan henkilöstön on tärkeää kyetä keskustelemaan teemoista oppilaidensa kanssa.¹⁶ Pia-Maria Koirikivi, Katja Vallinkoski ja Leena Malkki kirjoittivat myös artikkelin avuksi kyseisten teemojen käsittelyyn luokahuoneessa. Artikkelin julkaistaan todennäköisesti vuoden 2019 loppuun mennessä. Yksi keskeisimmistä artikkelin johtopäätöksistä on Vallinkosken mukaan se, että kasvattajat ja oppilaat vaikuttavat hahmottavan terrorismia ilmiönä lähestulkoon puhtaasti jihadismin kautta.¹⁷ Jihadismi viittaa tässä tutkimuksessa ääri-islamististen liikkeiden piirissä esiintyvään ajatukseen kitkeä vääräuskoisten vaikutteet väkivalloin ja järjestää yhteiskunta Jumalan tahdon mukaisesti.¹⁸ Myös esimerkiksi katsomussensitiivisyys sekä ymmärtävä ja kriittinen monikulttuurisuuskasvatus ovat koulumaailmaan sijoitettavia ajankohdaisia aiheita.¹⁹

2.2 Uskonto ja terrorismi käsitteinä

Uskonnon määrittely on keskeinen teologinen ja uskontotieteellinen kysymys ja aiheesta on tehty suunnaton määrä tutkimuksia. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä uskonnoilla viitataan lähinnä suuriin maailmanuskontoihin. Uskonnon määritelmässä hyödynnetään

¹⁵ Homan 2012, 183, 191–192.

¹⁶ Vallinkoski 2019a.

¹⁷ Vallinkoski 2019b.

¹⁸ Brachman 2009, 4–5.

¹⁹ Ks. esim. KUKAS-hanke 2019; USKALLUS-hanke 2019.

Ninian Smartin klassista teoriaa uskonnon ulottuvuuksista sekä Teemu Tairan teoretisointia uskonnon notkeasta luonteesta.

Ninian Smartin mukaan uskonnon selkeärajoinen määritelmä johtaa väistämättä tulkin-
taongelmiin muun muassa traditioiden sisäisen monimuotoisuuden, kulttuuristen vaikutteiden
ja traditioperheiden keskinäisen sekoittumisen vuoksi. Smart rakentaa kuitenkin klassisessa
seitsemän ulottuvuuden mallissaan kuvaa uskontojen yleisluonteisista rakenteista. Rakenteet
eivät löydy sellaisenaan kaikista uskonnolliseksi luokiteltavista liikkeistä, mutta malli auttaa
Smartin mukaan hahmottamaan uskontoja “sellaisina kuin ne maailmassa esiintyvät”. Ulottu-
vuudet ovat: käytännöt ja rituaalit, kokemukset ja tunne, kertomukset ja myytit, oppi ja filoso-
fia, etiikka ja säädökset, yhteisöt ja instituutiot sekä materia.²⁰

Teemu Tairan lähestymistapa uskonnon käsitteellistämiseen eroaa monelta osin Ninian
Smartin luokittelusta. Taira tarkastelee teoksessaan *Notkea uskonto* (2006) uskonnon kokemis-
tapoja, diskursseja ja trendejä suhteessa modernisaation tuomiin muutoksiin. Uskonnosta muo-
dostuu tekstin valossa kuva dynaamisesta, ajassa ja paikassa muovautuvasta ilmiöstä. Notkeaa
uskontoa kuvaa Tairan mukaan erityisesti sen irtoaminen perinteisistä kiinnikkeistä ja sidostu-
minen uusiin konteksteihin. Kaukaisten pelastussuunnitelmien sijaan keskeistä on muutos tässä
hetkessä, irrallaan uskonnollisten tai yhteiskunnallisten instituutioiden viesteistä. Uskonto on
siis yksityisasia, mutta samalla se kuitenkin muodostaa avoimen väylän muun muassa työelä-
mään, mediaan ja kansalaisyhteiskunnan keskustelufoorumeihin. Notkeus viittaa myös muun
muassa tieteellisen keskustelun ja arkikielen muuttuviin diskursseihin, joilla on yhteys sosiaa-
lisiin intresseihin sekä valta- ja vaikutussuhteisiin. Esimerkiksi uskonnonvapauslait edistävät
uskontojen moninaisuutta, mutta samalla uskonnon erottaminen monista ryhmäidentiteetin
määreistä (esimerkiksi etnisyydestä) tulee yhä hankalammaksi. Uskontodiskurssissa on näky-
nyt viime vuosina vahvasti myös puhe spiritualiteetistä. Kyse on erityisesti uskonnon ja henki-
syyden erottamisesta. Henkisyys nähdään usein yksilöllisenä ja muuttuvana siinä missä uskonto
viittaa enemmän pysyvyyteen ja instituutioon. Kaiken edellä esitetyn valossa uskonto viittaa
Tairan mukaan dynaamiseen kokonaisuuteen, jossa uskontoa voi tarkastella useiden erilaisten
ominaisuuksien kautta. Mikään yksittäinen ominaisuus ei toimi kuitenkaan uskonnoksi tunnis-
tamisen välttämättömänä ehtona.²¹

²⁰ Smart 2005, 13–23.

²¹ Taira 2006, 8, 19–26.

Terrorismi on käsitteenä erittäin monimerkityksinen ja historialliseen aikaan sidosteinen. Lisäksi sen alle liitetään mitä erilaisempia väkivallantekoja julkisessa keskustelussa.²² Terrorismia voidaan tarkastella esimerkiksi juridisesta näkökulmasta, tosin eri maiden lainsäädännöissä on sisällöllisiä eroja. Esimerkiksi Yhdysvalloissa terrorismiksi lasketaan ainoastaan ulkomaisten ryhmien toiminta.²³ Terrorismitutkija Leena Malkki on käsitellyt terrorismin määrittelyä useissa kirjoituksissaan.²⁴ Malkin mukaan terrorismi ymmärretään usein väkivalaksi tai sillä uhkaamiseksi, minkä tarkoituksena on edistää poliittisia ja/tai uskonnollisia vaikutuksia lietsomalla pelkoa ja kauhua laajalle ihmisjoukolle.²⁵ Keskiössä ei usein ole pelkästään aineelliset tuhot vaan ennen kaikkea psyykkiset vaikutukset ja symbolinen väkivalta.²⁶ Myös terrorismitutkija Bruce Hoffmanin mukaan terrorismin määrittelyminen on haastavaa. Keskeistä termin sisällössä ovat kuitenkin väkivalta tai sillä uhkaaminen, vallankäyttö tai pyrkimys sen hankkimiseen, poliittisten päämäärien tavoitteluun sekä suunnitelmallisuus.²⁷

Media käsittelee terrorismia nykypäivänä tiiviisti. On kuitenkin huomioitava, että kuolemaan johtaneiden terrori-iskujen määrä on säilynyt suhteellisen pienenä verrattuna useisiin muihin väkivaltaisiin kuolemansyihin, kuten henkilöiden väliseen väkivaltaan ja aseellisiin konflikteihin.²⁸ Vuonna 2017 terrorismin seurauksena kuoli maailmanlaajuisesti noin 19 000 ihmistä.²⁹

Tässä tutkimuksessa terrorismia tarkastellaan nimenomaan väkivallanteiden kautta. Näkökulmina voisivat olla myös esimerkiksi sukupuoleen kohdistuva terrorismi tai ekoterrorismi. Terrorismia voisi käsitellä myös jostakin tietystä historiallisesta ajanjaksosta käsin (esimerkiksi kylmä sota tai aika New Yorkin vuoden 2001 terrori-iskujen jälkeen). Tämän tutkimuksen painopiste on nykyhetkessä.

²² Hoffman 2006, 1; Malkki & Paastela 2007, 28.

²³ Huusko 2019.

²⁴ Esim. Malkki 2003; 2007; 2016.

²⁵ Malkki 2003, 3-4.

²⁶ Malkki & Paastela 2007, 32.

²⁷ Hoffman 2006, 2-3.

²⁸ Roser & al. 2018.

²⁹ GTI 2018, 4.

2.3 Uskontoon sidosteinen terrorismi

Uskonnon ja väkivallan suhteesta on tehty runsaasti tutkimuksia. Uskonnon ja väkivallan suhdetta tulisi esimerkiksi Abdul Karim Banguran mukaan käsitellä kontekstiin sidonnaisena konalaisvaltaisena ilmiönä, sillä kulloisellakin ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, miten ilmiö käsitetään.³⁰ Kuitenkin uskonnon ja terrorismin suhdetta voisi tarkastella useista näkökulmista, käsitteellisistä lähtökohdista ja painopisteistä käsin. Olisi esimerkiksi mahdollista puhua uskonnollisesti motivoituneesta terrorismista, uskonnollisten ryhmien toteuttamasta terrorismista tai uskonnollisesta terrorismista. Kaikkiin termeihin sisältyvät omat vahvuutensa ja puutteensa. Esimerkiksi se, mitä uskonto ja terrorismi milloinkin tarkoittavat, miten motivaatiosta voi hankkia luotettavaa tietoa, ja miten eri ryhmittymät määrittävät suhteessa uskontoon ryhmän itsensä sekä ulkopuolisten näkökulmista, herättävät kysymyksiä. Kuten seuraavasta kappaleesta käy ilmi, Leena Malkki käyttää teoretisoinnissaan termejä uskonnollinen terrorismi ja uskonnollisesti motivoitunut terrorismi.³¹ Myös Bruce Hoffman puhuu uskonnollisesta terrorismista (religious terrorism), uskonnollisista terroristiryhmistä (religious terrorist groups) sekä uskonnollisista motiiveista (religious motives).³²

Uskonnon ja terrorismin suhde on tuhansia vuosia vanha, sillä ensimmäiset nykynäkökulmasta terrorismiksi määriteltävät iskut olivat uskonnollisten fanaatikkojen tekemiä.³³ Malkin mukaan uskonnollisen terrorismin alku sijoitetaan usein kuitenkin 1980-luvun alkuun Iranissa tapahtuneen islamilaisen vallankumouksen vuoksi. 1970-luvun lopulle sijoittuvan vallankumouksen jälkeen uskonnollisesti motivoituneiden terroristiryhmien määrä lähti nimittäin voimakkaaseen kasvuun.³⁴ Poliittisin syin tehdyt iskut alkoivat yleistyä puolestaan 1800-luvulta lähtien.³⁵ Uskonnollisen ja poliittisen terrorismin erottaminen ei ole kuitenkaan yksiselitteistä, koska ryhmittymien motiivit voivat olla moninaisia. Malkin mukaan usein myös uskonnollisesti motivoituneiden terroristiryhmien toimintaan sisältyy ainakin lyhyen aikavälin poliittisia tavoitteita. Uskonto muodostaa uskonnollisille terroristeille kuitenkin motiivien pääasiallisen viitekehyksen ja usein heidän toimintansa on piirteiltään poliittisia terroristeja ehdottomampaa.

³⁰ Bangura 2018, 163.

³¹ Malkki 2003, 7; Malkki 2016.

³² Hoffman 2006, 82–86.

³³ Hoffman 2006, 83.

³⁴ Malkki 2003, 7.

³⁵ Rapoport 1984, 659.

Keskeistä siis on, että uskonnollisten terroristien toiminnan taustalla vaikuttaa vahvasti uskonnollisiin käsityksiin pohjautuva maailmankatsomus.³⁶

Hoffmanin mukaan uskonnollisessa terrorismissa on elementtejä kaikista suurista maailmanuskunnoista ja väkivallanteoista ovat toteuttaneet niin pienet kultit kuin suuret organisaatiotkin. Uskonnollisin motiivein terroritekoja tekevät oikeuttavat toimintansa usein jumalallisen velvollisuuden täyttämisenä, pyhänä tekona, käskyn toteuttamisena.³⁷ Velvollisuuden täyttäminen voi näkyä esimerkiksi vahvana haluna suojella tai valloittaa pyhänä pidetty maa-alue, jopa ihmishenkiä uhraamalla.³⁸ Hoffmanin mukaan uskonnolliseen terrorismiin onkin liittynyt historian saatossa itsensä uhraamisen ihanne, marttyyrius. Ihanne on voimissaan edelleen monissa terroriorganisaatioissa.³⁹ Kuitenkin vuonna 2013 maailmanlaajuisesti vain viisi prosenttia tilastoiduista terrori-iskuista oli itsemurhaiskuja.⁴⁰ Hoffmanin näkökulmasta uskonnolliset terroristit kokevat usein olevansa vallitsevan järjestelmän ulkopuolella ja järjestelmän vaativan perinpohjaista muutosta.⁴¹ Näin ollen vihollisia ovat kaikki oman ryhmän ulkopuoliset, mikä voi johtaa lähes rajattomaan väkivaltaan, koska yhteiskunnan säännöillä ei ole merkitystä. Toimille ei siis välttämättä tavoitella mittavaa yleisöä vaan mahdollisimman suurta kuolonuhrien määrää.⁴² Malkin mukaan esimerkiksi vuosien 1998-2004 aikana tilastoiduista terrori-iskuista uskonnollisten ryhmien tekemiä oli vain 6%. Kuitenkin iskut (esimerkiksi Al Qaeda) olivat erityisen tuhoisia ja kattoivat 30% ajanjakson kuolonuhrien määrästä.⁴³

Myös Bruce Hoffman korostaa uskonnollisten motiivien olevan nykypäivän terrorismissa edelleen vallitsevia. Esimerkiksi vuoden 1994 aktiivisista ryhmistä noin 30% oli uskonnollisia kun lukema oli vuonna 2004 jo noin 50%.⁴⁴ Useiden tutkijoiden mukaan terrorismin kehityskaaressa voidaankin puhua 1980-1990-luvuilla muutosten seurauksena syntyneestä ”uudesta terrorismista”, jossa keskiössä ovat uskonnon uudelleen yleistyminen terrorismin motiivina, kuolonuhrien määrän kasvu suhteessa iskujen lukumäärään sekä organisatoriset muutokset.⁴⁵ Uskonnollisten syiden keskeisyydestä löytyy myös selvää tilastollista näyttöä. Vuoden

³⁶ Malkki 2003, 6; Malkki 2016.

³⁷ Hoffman 2006, 84–85.

³⁸ Appleby 2013, 11.

³⁹ Hoffman 2006, 86.

⁴⁰ GTI 2014, 30.

⁴¹ Hoffman 2006, 89.

⁴² Malkki 2003, 8.

⁴³ Hoffman 2006, 88.

⁴⁴ Hoffman 2006, 82–86.

⁴⁵ Malkki 2003, 6-7.

2014 Global Terrorism Indexin mukaan valtaosa tehdyistä terrori-iskuista oli uskonnollisin syin tehtyjä, vaikka nationalististen separatistiliikkeiden sekä poliittisten liikkeiden rooli oli silti edelleen keskeinen.⁴⁶ Yksityiskohtana mainittakoon, että esimerkiksi Yhdysvalloissa äärioikeistolainen terrorismi on noussut jopa jihadistista terrorismia tuhovoimaisemmaksi.⁴⁷ Vuonna 2014 terrorismin seurauksena kuolleiden ihmisten lukumäärä olikin erityisen suuri, voidaan puhua selkeästä piikistä. Piikin jälkeen terrorismiin kuolleiden määrä on ollut kuitenkin laskussa⁴⁸. Tästä huolimatta vuoden 2017 Global Terrorism Databasen eli GTD:n tilasto⁴⁹ osoittaa uskonnollisten terroristijärjestöjen roolin olevan edelleen merkittävä. Kyseisestä aineistosta tekemiäni tulkintojen mukaan kaikista tilastoiduista iskuista, joissa tekijä on saatu selville, suurin osa on uskonnollisten ryhmien tekemiä. Esimerkiksi kolme selkeästi eniten iskuja tehnyttä sekä kuolonuhreja aiheuttanutta järjestöä, Islamic State of Iraq and the Levant (ISIL), Taliban ja Al-Shabaab, on luokiteltavissa radikaali-islamistisiksi.

Tarkasteltaessa uskonnollisesti motivoitunutta terrorismia tulee kuitenkin huomioida, että iskut eivät jakaudu tasaisesti maailmanlaajuisesti. Uskonto on terroristien vallitseva motiivi erityisesti Saharan eteläpuoleisessa Afrikassa, Pohjois-Afrikassa, Lähi-idässä ja Etelä-Aasiassa. Muualla maailmassa keskiössä ovat enemmänkin poliittiset ja nationalistiset sekä separatistiliikkeiden motiivit.⁵⁰

Uskonto on dynaaminen ja kompleksinen kokonaisuus, jonka yhteyksiä ympäröivään maailmaan on mahdotonta purkaa tyhjentävästi.⁵¹ Tilastoja tarkasteltaessa on siis erittäin tärkeää muistaa, että ryhmien profiloiminen yksinomaan esimerkiksi poliittisiksi tai uskonnollisiksi on lähtökohtaisesti mahdotonta. Leena Malkin mukaan on myös tärkeää ymmärtää terrorismin ilmenemistä osana usein alueella vallitsevaa laajempaa konfliktia. Se herättääkin kysymyksen siitä, missä määrin uskonto on taustana konfliktien synnylle ja missä määrin uskontoa hyödynnetään osana vallantavoittelua. Lisäksi eri iskuja tilastoidaan nykyaikana selvästi aiempaa aktiivisemmin, mikä voi myös osaltaan aiheuttaa lievää tilastollista vääristymää.⁵²

Myös muidenkin uskontojen kuin islamin piiristä löytyy esimerkkejä terroristisista ryhmistä. Hoffmanin mukaan esimerkiksi juutalaisuuden saralla monet ryhmät ovat saaneet 1980-

⁴⁶ Ks. liite 1.

⁴⁷ Huusko 2019.

⁴⁸ GTI 2018, 2.

⁴⁹ GTD 2018, 3.

⁵⁰ GTI 2014, 32; GTI 2018, 51.

⁵¹ Cho & King Squier 2013.

⁵² Malkki 2016.

luvulta lähtien vaikutteita islamin uskon vastustaja rabbi Meir Kahanesta. Kahanen tavoitteena oli puhdistaa Israel vääräuskoisista väkivaltaa karttamatta. Japanissa toimii puolestaan muun muassa Aum Sect -liike.⁵³ Aum sect -liike eli Aum Shinrikyo, japanilaistaustainen uskonlahko, on syylistynyt muun muassa vakaviin kemiallisiin ja biologisiin aseihin tehtyihin iskuihin, joihin on sisältynyt vahva ajatus lopun aikojen taistelusta.⁵⁴ Esimerkkejä maailmanlaajuisista kristinuskon nimissä toimivista terroristiliikkeistä ovat Yhdysvalloissa vaikuttavat Army of God ja Phineaksen papisto, jotka iskevät erityisesti aborttiklinikoita vastaan. Ugandassa toimii puolestaan Herran vastarinta-armeija, LRA, joka on syylistynyt vakaviin ihmisoikeusrikkomuksiin. Koillis-Intiassa toimii Kansallinen Tripuran vapautusrintama ja Keski-Afrikan tasavallassa Anti-Balaka-joukot. Ääribuddhalaisia liikkeitä toimii sen sijaan erityisesti Myanmarissa ja Sri Lankassa: esimerkiksi Ma Ba Tha -liike sekä buddhalaisnationalistiset liikkeet, kuten Bodu Bala Sena. Lisäksi Intiassa hindunationalismi on voimissaan, se on hallituspuolue Bharatiya Janatan ideologia. Uskonnollisia vähemmistöjä syrjivä politiikka onkin yllyttänyt Intiassa myös terrorismiin. Varsinaisista väkivallanteoista syytettyjä järjestöjä ovat esimerkiksi Abhinav Bharat, Vishva Hindu Parishad ja Bharatiya Gau Raksha Dal.⁵⁵ Erityisesti muslimit kohtaavat Intiassa vastustusta, sillä Bharatiya Janata -puolue pyrkii aktiivisesti tekemään muslimien oloista tukalat esimerkiksi heidän poliittisia, taloudellisia ja sosiaalisia oikeuksia rajaamalla.⁵⁶

2.4 Lukion katsomusopetuksesta

Lukion katsomusaineiden eli uskonnon ja elämänskatsomustiedon opiskelun tavoitteena on edistää uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän yleissivistyksen muodostumista. Lukio-opetuksen tulee olla kaikkien oppiaineiden osalta uskonnollisesti, vakaumuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton.⁵⁷ Opetus järjestetään kouluissa Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden sekä paikallisten opetussuunnitelmien mukaisesti.⁵⁸ Lukion opetussuunnitelman perusteisiin paneudutaan eri katsomusaineiden sisältöjen osalta tarkemmin luvussa 2.5. Tässä kohtaa on kuitenkin olennaista todeta, että tutkimuksessa käsitellään opettajien toimintaa nimenaan vuoden 2015 Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin peilaten.

⁵³ Hoffman 2006, 97–98, 127.

⁵⁴ T.Tu 2014; Malkki 2016.

⁵⁵ Pärssinen 2017.

⁵⁶ Iqbal 2019, 73.

⁵⁷ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 12–13, 182.

⁵⁸ Opetushallitus 2019.

Tämä siitä syystä, että opettajat eivät ole ehtineet opettaa vuoden 2019 Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, sillä uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön vasta elokuussa 2021. Lisäksi uusi opetussuunnitelma on julkaistu hyvin lähellä tämän tutkielman valmistumisajankohtaa, minkä vuoksi siihen ei paneuduta syvällisesti.

Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa tarjotaan uskonnonopetusta viidessä oppimäärässä: evankelisluterilaisessa, ortodoksisessa ja katolisessa uskonnossa, islamissa sekä juutalaisessa uskonnossa. Muiden uskontojen osalta opetussuunnitelman perusteet annetaan erillisen päätöksen kautta. Lisäksi opetussuunnitelmaan sisältyy elämäntietomustiedon oppimäärän perusteet.⁵⁹ Vuoden 2019 opetussuunnitelmaan ei ole tullut muutoksia katsomusaineiden lukumäärän osalta.⁶⁰

Nykyisessä lukion valtakunnallisessa tuntijaossa (VNA 924/2014) määritetään sekä uskonnon että elämäntietomustiedon opintojen laajuudeksi kaksi pakollista ja neljä syventävää kurssia.⁶¹ Suomen koulujärjestelmä pohjautuu niin kutsuttuun oman uskonnon opetuksen malliin, jossa opiskelijat saavat opetusta oman uskontokuntansa mukaisesti. Uskonnon eri oppimäärät ovat kuitenkin eriarvoisessa asemassa suhteessa toisiinsa, sillä esimerkiksi opetuksen järjestämisessä on usein haasteita ja kaikissa oppimäärissä ei ole mahdollista suorittaa ylioppilaskirjoituksia.⁶² Vuonna 2017 selkeästi valtaosa lukiolaisista opiskeli evankelisluterilaista uskontoa (89,8%) ja toiseksi eniten opiskeltiin elämäntietomustietoa (6,1%). Muista uskonnoista suurin oli islam ja toiseksi suurin katolinen uskonto.⁶³ Kyseiset tiedot ilmenevät tammikuussa 2019 julkaistusta *Koulujen monet kielet ja uskonnot* -tutkimushankkeesta.

Koulujen monet kielet ja uskonnot -tutkimushankkeessa selvitettiin myös muun muassa opettajien kelpoisuuksien ajankohtaista tilannetta. Tutkimuskyselyn mukaan valtaosa evankelisluterilaisen uskonnon ja ortodoksiuskonnon opettajista täytti oppiaineensa kelpoisuusvaatimukset. Sama tilanne oli myös suurimmalla osalla elämäntietomustiedon opettajista. Heidän pätevyyksistään ei ole kuitenkaan samanlaista vertailuaineistoa kuin evankelisluterilaisesta ja

⁵⁹ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 183–203.

⁶⁰ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 296–327.

⁶¹ Ilkkala 2019.

⁶² Ilkkala 2019.

⁶³ Opetushallinnon tietopalvelu Tilastokeskus-Vipunen, Tainio & Kallioniemen 2019, 149 mukaan.

ortodoksisesta uskonnosta. Useiden arvioiden mukaan erityisiä haasteita kelpoisuusvaatimukset täyttävien opettajien rekrytoinnissa on islamin saralla.⁶⁴ Ollakseen pätevä opettamaan katsomusainetta lukiossa, opettajan tulee olla suorittanut ylempi korkeakoulututkinto, opettajan pedagogiset opinnot sekä yhdessä opetettavassa aineessa perus- ja aineopinnot sekä tutkinnon pääaineen/siihen rinnastettavan kokonaisuuden syventävät opinnot vähintään 120 opintopisteen laajuudella. Kussakin muussa opetettavassa aineessa aineenopettajalle riittää perus- ja aineopinnot vähintään 60 opintopisteen laajuudella. Kyseisiä opetustoimen kelpoisuusvaatimuksia⁶⁵ on tarkennettu myöhemmin pykälällä⁶⁶, joka mahdollistaa sellaisen uskonnon opettamisen, josta ei ole Suomessa tarjolla korkeakouluopintoja. Opettaja voidaan nähdä kelpoiseksi hänen osoitettua hallitsevansa opettamansa aineen tiedot ja taidot. Oppilaitokset tai opetuksen järjestäjät määrittelevät kelpoisuuden tällöin itse.⁶⁷

2.5 Lukion opetussuunnitelman perusteet

Kaikki lukiokoulutuksen järjestäjät laativat lukion opetussuunnitelman perusteet valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Suunnitelman laatimisessa otetaan huomioon muun muassa paikalliset ominaispiirteet, muiden oppilaitosten opetustarjonta, lukion toimintaympäristö ja erityisresurssit. Suunnitelma laaditaan yhteistyössä muun muassa koulun henkilöstön, opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittavien viranomaisten kanssa. Myös muiden koulutuksen järjestäjien ja sidosryhmien panos on mahdollinen.⁶⁸

Tarkastelin kaikkien tutkimukseen osallistuvien opettajien pääkoulujen opetussuunnitelmia heidän opettamiensa katsomusaineiden osalta. Opettajien anonymiteetin vuoksi en voi paljastaa minkä koulujen opetussuunnitelmiin paneuduin. Löysin opetussuunnitelmat helposti koulujen verkkosivujen kautta, joskin yhden opettajan koulusta puuttui opetussuunnitelma hänen opettamansa katsomusaineen osalta. Vertailu valtakunnallisen opetussuunnitelman sekä koulukohtaisten opetussuunnitelmien välillä paljasti, että merkittäviä painotuseroja suhteessa tutkimuksen kannalta olennaiseen teemaan (uskonto ja terrorismi) ei ollut. Koulujen opetussuunnitelmat vastasivat siis hyvin suurelta osin valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Näin ollen käsittelen tässä luvussa vain Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita (2015).

⁶⁴ Tainio & Kallioniemi 2019, 22, 149.

⁶⁵ Ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986).

⁶⁶ Ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (2017/1150).

⁶⁷ Tainio & Kallioniemi 2019, 147–148.

⁶⁸ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 9.

Tarkasteltaessa vuoden 2015 Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaa nousee erilaisten kulttuurien ja ihmisten välisen ymmärryksen tavoittelemisen vahvasti esiin. Opetuksen toivotaan muun muassa uudistavan yhteiskuntaa ja kulttuuria, minkä toteutumisessa tarvitaan kykyä tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietopohjaisen harkinnan avulla. Yksilöiden on tärkeää kyetä käsittelemään inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, empaattisesti ja ratkaisukeskeisesti.⁶⁹

Evangelisluterilaisen uskonnon oppiaineen saralla Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) korostetaan uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän yleissivistyksen kehittymistä. Opetus antaa monipuolista tietoa erilaisista uskonnoista ja katsomuksista sekä edistää niistä käytävän keskustelun ymmärtämistä ja dialogitaitojen kehittymistä. Evangelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoitteina on muun muassa perehtyä uskonnon kulttuurivaikutuksiin ja tarkastella uskontoja ja katsomuksia ihmisoikeusnäkökulmasta. Lisäksi ajankohtaisuus sekä analyttisyyden ja kriittisyyden taitojen kehittäminen ovat tärkeitä. Yksittäisistä kursseista uskonnot ja media -kurssin UE6 keskeisiin sisältöihin lukeutuu median vaikutuksen käsittely suhteessa uskontoilmiöihin, kuten uskonnot ja konfliktit, uskonnot ja rauhan rakentaminen sekä uskontokritiikki.⁷⁰ Kuitenkaan esimerkiksi ääriuskonnollisesta liikehdinnästä tai terrorismista itsessään (tai suhteessa uskontoon) ei kirjoiteta suoraan mitään.

Islamin opetussuunnitelma pohjaa vahvasti samojen teemojen ympärille kuin evangelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelmakin. UI1-kurssin yhteydessä mainitaan muun muassa tavoite kyetä keskustelemaan rakentavasti islamiin, kristinuskoon ja juutalaisuuteen liittyvistä ajankohtaisista kysymyksistä. UE2-kurssin tavoitteissa puhutaan puolestaan islamin merkityksen ymmärtämisestä yksilön, yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmasta. UI4-kurssilla tutustutaan sen sijaan uskonnon ja yhteiskunnan vuorovaikutukseen moniarvoisessa nyky-yhteiskunnassa. Kurssilla tarkastellaan myös syrjintään ja yhdenvertaisuuteen liittyviä teemoja.⁷¹ UI6-kurssilla käsitellään myös uskonnot ja konfliktit, uskonnot ja rauhanrakentaminen sekä uskontokritiikki -teemoja⁷², kuten UE6-kurssillakin.

Myöskään elämänskatsomustiedon opetussuunnitelmassa ei ole selkeitä avauksia tutkimusaiheeseen liittyen. ET4-kurssin tavoitteissa on tosin maininta kyvystä muodostaa oma perusteltu näkökulma kulttuureja koskeviin kysymyksiin sekä kyvystä tunnistaa vihapuhetta ja

⁶⁹ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 12.

⁷⁰ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 182–185.

⁷¹ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 192–194.

⁷² Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 195.

erottaa se vastuullisesta sananvapauden käytöstä.⁷³ Vihapuhetta ei kuitenkaan sidostettu uskontoihin tai katsomuksiin liittyväksi ilmiöksi.

Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteista (2015) on siis löydettävissä eri oppiaineiden kohdalta tavoitteita ja sisältöjä, joiden yhteydessä uskonnot ja terrorismi -teemaa voisi olla luontevaa käsitellä. Kuitenkaan aihe ei tule sellaisenaan esiin minkään esittelemäni oppiaineen puitteissa, eikä se näin ollen kuuluu automaattisesti lukion kursseilla käsiteltäviin teemoihin.

Opetussuunnitelmatekstien lisäksi on keskeistä huomioida opetussuunnitelmien käytännön toteuttajan eli opettajan rooli opetustapahtumassa. Riitta Jyrhämä korostaa opettajan roolin olevan tärkeä, sillä opettaja on vastuussa opetustapahtuman suunnittelusta. Opetussuunnitelmaan pohjautuva tavoitteellisuus on keskeinen osa opettajan toimintaa, minkä vuoksi noudattavan opetussuunnitelman arvopohjan ja sisällön tunteminen on tärkeää. Usein haasteena on kuitenkin opetussuunnitelman lähtökohtainen väljyys ja säännölliset muutokset. Opettaja ratkookin mahdolliset eteensä tulevat ongelmat ammattitaitonsa pohjalta, oman harkintansa mukaan. Opettajalla onkin Jyrhämän mukaan didaktinen vapaus opetussuunnitelman toteuttajana, mutta samalla vaatimus oman toiminnan reflektointiin. Didaktinen vapaus viittaa ennen kaikkea opettajan vapauteen toteuttaa opetus luokassa haluamallaan tavalla kunhan hän noudattaa virallisten opetussuunnitelmien vaatimuksia muun muassa tavoitteiden ja arvioinnin suhteen. Opetussuunnitelman sisäistäminen ja noudattaminen ei tarkoita kuitenkaan suoraa kritiikkittömyyttä. Kriittisyyttä tarvitaan opetussuunnitelman tavoitteiden ja oman tavoitteisuuden kehittymisen arvioinnissa.⁷⁴

⁷³ Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 202.

⁷⁴ Jyrhämä 2016, 78–80.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa sitä, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä lukion katsomusaineiden opettajilla on uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamillaan lukion kursseilla. Opettajat koostuvat evankelisluterilaisen uskonnon, islamin ja elämänsä katsomustiedon opettajista. Monella heistä on useamman kuin yhden katsomusaineen pätevyys. Heistä myös valtaosa opettaa useampaa kuin yhtä katsomusainetta työssään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia näkemyksiä lukion katsomusaineiden opettajilla on uskonnon ja terrorismin suhteesta?
2. Millaisia kokemuksia lukion katsomusaineiden opettajilla on uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamillaan kursseilla?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sisältyvät haastattelurungossa keskeisesti myös opettajien näkemykset terrorismista ja uskonnosta yksittäisinä käsitteinä. Oletettavaa nimittäin on, että nuo käsitykset toimivat pohjana sille, miten he käsittävät uskonnon ja terrorismin suhteen.

Tutkimukseni keskeisimmistä käsitteistä *terrorismi* ja *uskonto* on tehty lukuisia tutkimuksia eri tieteenaloilla. Tutkimukseni yhdistää kuitenkin uudella tavalla koulukontekstin ja opettajanäkökulman suhteessa kyseisten käsitteiden välisten suhteiden käsittelyyn.

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullista tutkimusta voidaan tarkastella monia tutkimusperinteitä sisältävästä laveasta näkökulmasta sekä useista kapeista ajatusuomista käsin. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan usein eri asioita eri asiayhteyksissä.⁷⁵ Myös jyrkkä jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on yksinkertaistava muun muassa tutkimusmenetelmien ja analyysitapojen moninaisuuden ja päällekkäisyyksien vuoksi.⁷⁶ Suuntaukset voi ymmärtää esimerkiksi jatkumona tai toisiaan täydentävinä näkökulmina, jotka auttavat tutkimuksellisten periaatteiden ja käytänteiden valinnassa.⁷⁷

Tutkimukseni on kvalitatiiviseksi tutkimukseksi luonnehdittava poikittaistutkimus. Nimitän tutkimusta kvalitatiiviseksi muun muassa sen vuoksi, että tekstiaineiston keruu suoritetaan pääasiassa avoimin kysymyksin. Lisäksi tutkimuksen pyrkimyksenä on kartoittaa pienehkön joukon kokemuksia ja näkemyksiä, eikä tutkimuksella näin tavoitella laajaa yleistettävyyttä. Metsämuurosen mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskiöön nousevat usein yksityiskohtaiset rakenteet, yksittäisten henkilöiden merkitysjärjestelmät sekä luonnollisissa tilanteissa toteutetut tilanteet. Tapaustutkimuksen tulokset eivät lähtökohtaisesti ole yleistettävissä, vaikka mielenkiintoisia yksilöitä yhdistäviä piirteitä voi löytyä. Tapaustutkimuksen keskeisenä tavoitteena onkin usein lisätä syvällistä ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta.⁷⁸ Näin myös minun tutkimuksessani. Alasuutarin mukaan esimerkiksi kulttuurintutkimuksen saralla tutkimuksen tavoitteina ovat muun muassa tajunnan laajentaminen ja vanhojen ajatusuomien kyseenalaistaminen. Yleistäminen johonkin perusjoukkoon onkin nähtävissä vain tietyn tieteenihanteen tavoitteena.⁷⁹

Tutkimukseni on kartoittava, kenties jokseenkin kuvaileva tapaustutkimus. Sen sijaan syy-seuraussuhteita ei juurikaan tarkastella. Kartoittava tutkimus muun muassa etsii uusia näkökulmia ja vähän tunnettuja ilmiöitä kvalitatiivisen kenttä- tai tapaustutkimuksen avulla. Tapaustutkimuksessa tutkitaan suhteessa toisiinsa olevia tapauksia, jotka ovat yksilöitä, ryhmiä tai yhteisöjä. Lisäksi tapauksia tarkastellaan lähtökohtaisesti luonnollisessa ympäristössään.⁸⁰

⁷⁵ Tuomi & Sarajärvi 2018, 13, 22.

⁷⁶ Alasuutari 2011, 31–32.

⁷⁷ Hirsjärvi & al. 2005, 126–127.

⁷⁸ Metsämuuronen 2006, 88, 91–92.

⁷⁹ Alasuutari 2011, 234.

⁸⁰ Hirsjärvi & al. 2005, 126–129.

Näin myös minun tutkimuksessani, jossa tutkimuskohteena on joukko opettajia heidän jokapäiväisessä työympäristössään.

3.3 Tutkimusjoukko

Tutkimuspyyntöni tavoitti alun perin kaksitoista opettajaa. Heistä kaikki olisivat suostuneet vastaamaan kyselyyni, mutta kaksi henkilöä opetti katsomusaineita peruskoulussa, minkä vuoksi he rajautuivat valitettavasti tutkimukseni ulkopuolelle. Tutkimusjoukkoni koostuu näin ollen kymmenestä lukion katsomusaineen opettajasta, joista kaksi on miehiä ja kahdeksan naisia. He kaikki työskentelevät eteläsuomalaisissa lukioissa vähintään yhden katsomusaineen opettajana. Seitsemällä heistä on myös vähintään toisen katsomusaineen muodollinen pätevyys. Tarkemmin eriteltynä kolme tutkittavista on evankelisluterilaisen uskonnon opettajia, kaksi evankelisluterilaisen uskonnon ja islamin opettajia, yksi islamin opettaja, kaksi elämäntietämystiedon opettajia, yksi evankelisluterilaisen uskonnon, islamin ja elämäntietämystiedon opettaja sekä yksi evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäntietämystiedon opettajia. Viimeksi mainitulla on lisäksi islamin opinnot yliopistolla vielä kesken. Lisäksi kolmella opettajista on filosofian (lisäksi yhdellä on filosofian opinnot kesken), kolmella psykologian ja kahdella sekä historian että yhteiskuntaopin opettajan muodollinen pätevyys.

Tainion ja Kallioniemen tutkimuksessa tuodaan esille katsomusaineiden opettajien pätevyysien moninaisuus elämäntietämystiedon näkökulmasta. Elämäntietämystieto on usein opettajan toinen, kolmas tai neljäs opetettava aine, koska siitä ei voi tehdä syventäviä opintoja yliopistossa. Muodollisesti epäpätevät elämäntietämystiedon opettajat ovat puolestaan usein historian ja yhteiskuntaopin, uskonnon, psykologian tai filosofian opettajia.⁸¹

Jaettaessa opettajat opetettavien aineiden mukaisesti muodostuu neljä ryhmää. Ryhmät ovat: islamin opettajat (neljä opettajaa), elämäntietämystiedon opettajat (kaksi opettajaa), evankelisluterilaisen uskonnon opettajat (kaksi opettajaa) ja useiden katsomusaineiden opettajat (yksi evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäntietämystiedon opettaja sekä yksi evankelisluterilaisen uskonnon, islamin ja elämäntietämystiedon opettaja).

Iän perusteella opettajat muodostavat puolestaan kolme ryhmää: vuosina 1988–1991 syntyneet (neljä opettajaa), vuosina 1973–1983 syntyneet (kolme opettajaa) ja vuosina 1965–

⁸¹ Tainio & Kallioniemi 2019, 149–150.

1969 syntyneet (kolme opettajaa). Nuorimman ikäluokan kaikilla opettajilla on opetuskokemusta 1–5 vuotta, keskimmäisen ikäluokan opettajista kahdella 1-5 vuotta ja yhdellä 11-15 vuotta. Vanhimmassa ikäluokassa opettajilla on opetuskokemusta 21-30 vuotta. Kolme neljästä islamin opettajasta (sekä useita katsomusaineita opettava islamin opettaja) ovat iältään nuorinta ikäluokkaa. Tässä tutkimuksessa islamin opettajat ovat siis iältään muita katsomusaineiden opettajia nuorempia. Opettajien taustatiedot esitellään tarkemmin eriteltynä oheisessa taulukossa.

Taulukko 1. Opettajien taustatiedot.

| | Syntymä- vuosi | Opetuskoke- mus lukiossa vuosina | Katsomusainei- den pätevyudet | Tällä hetkellä opetettavat lu- kion katsomus- aineet |
|----------------|---------------------------|---|--|---|
| 1. H1 | 1983 | 1-5 | ue ja ui | ui |
| 2. H2 | 1979 | 11-15 | et (hi, yh) | et (hi, yh) |
| 3. H3 | 1965 | 26-30 | ue (ps, ff) | ue, et (ps, ff) |
| 4. H4 | 1988 | 1-5 | et (ps, ff) | et (ff) |
| 5. H5 | 1989 | 1-5 | ue, ui, et | ui |
| 6. H6 | 1969 | 21-25 | ue (yh, hi, ff) | ue (yh, hi, ff) |
| 7. H7 | 1990 | 1-5 | ue, ui | ui |
| 8. H8 | 1966 | 21-25 | ue (ja ps) | ue (ps, ff) |
| 9. H9 | 1991 | 1-5 | ue, et (ui ja ff kesken) | ue, ui, et (ff) |
| 10. H10 | 1973 | 11-15 | ui | ui |

3.4 Kysely menetelmänä

Kysely voi tarkoittaa monenlaista toimintaa aina yksinkertaisista mielipidetiedusteluista kattaviin kyselytutkimuksiin. Haastattelututkimuksessa tutkija esittää kysymykset suoraan haastateltavalle esimerkiksi kasvotusten tai puhelimitse kun taas kyselytutkimuksessa toimitaan itsenäisesti ilman haastattelijan apua.⁸² Kyselyn ja haastattelun erottelu ei ole kuitenkaan aina selkeää eikä tarkoituksenmukaista.⁸³ Esimerkiksi sähköpostihaastattelussa haastattelija voi tämentää sähköpostin paluuviestissä saamiaan vastauksia tarkentavilla lisäkysymyksillä. Näin syntynyt keskustelu toimii tutkimuksen aineistona. Lomakehaastattelu tai lomakekysely liittää puolestaan usein osaksi kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä, vaikka sitä voi hyödyntää myös osana kvalitatiivista tutkimusta.⁸⁴ Tutkimuksessani on elementtejä kaikista edellä esitellyistä menetelmistä. Nimitän aineistonkeruumenetelmäni kuitenkin ensisijaisesti internetissä täytettäväksi strukturoituja ja avoimia kysymyksiä sisältäväksi kyselyksi, josta saatuja vastauksia täydennetään tarvittaessa sähköpostitse saaduilla tiedoilla.

Kysymysten tarkka ja huolellinen laatiminen edistää tutkimuksen onnistumista. Tutkijan tulee muun muassa pyrkiä mahdollisimman suureen selkeyteen, kaksoismerkitysten välttämiseen sekä mieluummin spesifeihin ja lyhyisiin kuin yleisiin ja pitkiin kysymyksiin. Mahdollisia kysymystyyppejä ovat esimerkiksi avoimet kysymykset, joissa esitetään kysymys ja jätetään tilaa vastausta varten, monivalintakysymykset sekä asteikkoihin perustuvat kysymykset. Eri kysymystyypeissä on puolensa. Esimerkiksi avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, antavat mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä tekijöitä ja taustavaikuttajia sekä auttavat monivalintakysymysten tulkinnessa. Sen sijaan monivalintakysymykset mahdollistavat vastausten mielekkään vertailun ja auttavat vastaajia tunnistamaan asioita ulkomuistamisen sijaan.⁸⁵

Objektiivisuus ja kriittisyys ovat keskeisiä periaatteita tutkimusta tehtäessä.⁸⁶ Toki täyttää objektiivisuutta voi pitää utopiana, koska jo pelkkä käsiteltävien teemojen (uskonto, terrorismi) nimeäminen ja niiden mahdollisten kytkösten kysyminen ottavat osaltaan kantaa siihen, mitä tutkija pitää olemassa olevana ja tutkimisen arvoisena. Tutkijan omien ennakkokäsitysten auki kirjoittamisesta puhutaan lisää seuraavassa luvussa. Hirsjärven ja kumppaneiden

⁸² Vehkalahti 2019, 11.

⁸³ Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.

⁸⁴ Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–87.

⁸⁵ Hirsjärvi & al. 2007, 193–196.

⁸⁶ Niiniluoto 2002, 37.

mukaan kysymysten selkeyteen ja esimerkiksi sanavalintoihin on keskeistä panostaa. Esimerkiksi johdattelua ja monimerkityksisiä termejä tulee pyrkiä välttämään.⁸⁷ Lisäksi opettajien motivoiminen on tärkeää vastaajakadon minimoimiseksi, minkä vuoksi tarjouduin lähettämään vastaajille jälkikäteen tiivistelmän tutkimustuloksistani. Pyrin tekemään kyselystä mahdollisimman yksinkertaisen, mutta kattavan, jotta siihen vastaaminen ei veisi opettajilta kohtuuttomasti aikaa.

Kyselyni koostui kolmesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa esittelin opettajille lyhyesti tutkimukseni aiheen ja annoin yleisohjeet kyselyyn vastaamisesta. Kyselyn toisessa osiossa kartoitin puolestaan opettajien taustatietoja (sukupuoli, ikä sekä työkokemus ja koulutustausta katsomusaineiden opettajana). Kolmannessa osiossa sen sijaan pyysin opettajia vastaamaan haluamallaan laajuudella neljään avoimeen kysymykseen. Korostin kaikkien vastausten olevan arvokkaita niiden laajuudesta riippumatta, joskin kannustin opettajia kirjoittamaan halutessaan kattavasti. Kyselypohja löytyy tämän tutkimuksen lopusta (liite 2).

Laadin ensimmäisen version kyselypohjasta syys-lokakuun vaihteessa. Testasin kyselyni teknistä ja sisällöllistä toimivuutta kahden teologian maisterin avulla. Heidän mukaansa word-tiedostomuotoon laatimani kysely oli jokseenkin työläs täyttää ja palauttaa, minkä vuoksi laadin kyselyn uudestaan Google Forms -työkalulla. Sen sijaan kysymykset olivat heidän mukaansa selkeitä ja mielenkiintoisia. Samalla ajatus sähköpostihaastattelusta aineistonkeruun menetelmänä muuttui ajatukseksi suljettuja ja avoimia kysymyksiä sisältävään kyselyyn. Lähetin kyselyn tutkittavilleni aikavälillä 11.–15.10. Annoin vastausaikaa noin kaksi viikkoa eli 25.10. asti. Olin koko tutkimusprosessin ajan tutkittaviini yhteydessä sähköpostitse tai Facebookin Messenger-sovelluksen kautta. Tätä kautta kykenin kartoittamaan esimerkiksi heidän opettavien aineidensa pätevyyyksiä jo ennen varsinaisen kyselyaineiston keräämistä. Opettajat osoittivat läpi tutkimusprosessin aktiivisuutta ja mielenkiintoa tutkimustani kohtaan. Useampi tutkittavista esimerkiksi kertoi tutkimusaiheeni olevan erittäin tärkeä ja ajankohtainen. Lisäksi puolet tutkittavista vastasi kyselyyni muutaman ensimmäisen päivän aikana ja loputkin (yhtä lukuun ottamatta) vastausajan puitteissa. Viestiyhteys mahdollisti myös tarkentavien kysymysten tekemisen aineiston keräämisen jälkeen. Vastaukset olivat kuitenkin sen verran selkeästi kirjoitettuja, että en juurikaan hyödyntänyt jälkikeskustelun mahdollisuutta. Opettajien vastauksista

⁸⁷ Hirsjärvi & al. 2007, 197–198.

muodostui noin viidentoista sivun pituinen tekstikokonaisuus kirjaisinkoolla 12 auki kirjoitettuna.

3.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisen haastattelututkimuksen analyysi koostuu erilaisista toisiinsa limittyvistä vaiheista. Ruusuvuoren ja kumppaneiden mukaan aineiston keruun jälkeen tutkija tutustuu aineistoonsa sekä järjestää ja rajaa sitä. Tämän jälkeen seuraa luokittelun ja teemojen tai ilmiöiden löytämisen vaihe. Kun aineisto on saatu mielekkääseen muotoon, alkaa analyysivaihe, jossa vertaillaan teemoja tai ilmiöitä keskenään ja muodostetaan sääntö tulkintojen taustalle. Seuraavaksi aineisto kootaan, tulkitaan ja koetellaan suhteessa aineistoon ja sen ulkopuoliseen materiaaliin. Lopuksi tavoitteena on teoreettinen dialogin käyminen, uudelleen hahmottaminen sekä käytännön vaikutusten ja jatkotutkimustarpeiden käsittely.⁸⁸ Keskeistä laadullisen tutkimuksen analyysissä on siis se, että se perustuu loogiseen ajatteluun ja päättelyyn, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellisestään ja sen jälkeen kootaan uudeksi kokonaisuudeksi.⁸⁹ Analyysiprosessiksi on elementtejä edellä esitellyistä vaiheista, vaikka en kaavamaisesti seurannutkaan tiettyä analyysin etenemisen mallia.

Tein opettajien vastauksista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä voidaan tarkastella itsenäisenä metodina (kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysi) tai laajana teoreettisena kehikkona. Laajassa merkityksessä sisällönanalyysiin voi nähdä kuuluvaksi erilaisten kirjoitettujen, nähtyjen tai kuultujen sisältöjen analyysin, jolloin kyse ei ole pelkästään laadullisen tutkimuksen menetelmästä.⁹⁰ Mikään yksittäinen ajatuskehikko tai metodi ei tuota kuitenkaan itsessään hyvää analyysia vaan keskeistä on tutkijan oma ymmärrys ja järjelyprosessi analyysin toteuttamisessa.

Tuomi ja Sarajärven mukaan keskeistä aineistolähtöisessä analyysissä on se, että analyysiyksiköt muodostuvat vasta tutkimuksen edetessä, niitä ei ole laadittu ennakkoon aiempien teorioiden ja tutkimusten pohjalta. Kaikkineen aineistolähtöisessä analyysissä tutkittavan ilmiön käsitteenmäärittely nousee aineistosta käsin. Näkökulmaa voi kuitenkin kritisoida, koska täysin puolueettomia havaintoja voi pitää utopiana. Ongelmaan on mahdollista tarttua esimerkiksi teoriaohjaavan analyysin avulla tai ontologisella erittelyllä eli omat ennakkokäsityksensä

⁸⁸ Ruusuvuori & al. 2010, 12.

⁸⁹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.

⁹⁰ Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.

auki kirjoittamalla.⁹¹ Koska tutkimukseni on luonteeltaan kartoittava, eikä aiempaa tutkimusta aiheesta ole tehty, tukeudun jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Pyrin siis olemaan mahdollisimman reflektiivinen ja avoin omia ennakkokäsityksiäni kohtaan analyysiyksiköitä muodostaessani ja analyysiä toteuttaessani. Muun muassa työnkuvani, koulutustaustani ja moninaiset vaikutuspiirini ovat tärkeitä huomioitavia seikkoja pohdittaessa objektiivisuuttani tutkijana.

Työskentelen tällä hetkellä päivä- ja iltalukion evankelisluterilaisen uskonnon, psykologian ja filosofian tuntiopettajana. Minulla on lisäksi yksittäisiä liikunnan ja käsityön tunteja aikuisten perusopetuksessa maahanmuuttajaopiskelijoille. Olen pohjakoulutukseltani kasvatus-tieteen maisteri ja lisäksi minulla on evankelisluterilaisen uskonnon ja psykologian aineenopettajan pätevyys. Tämän maisterin tutkielman valmistumisen jälkeen minusta tulee lisäksi teologian maisteri. Koen eläväni monenlaisten vaikutuspiirien jäsenenä suhteessa tutkimukseni aiheeseen. Esimerkiksi koulutustaustani, työni maahanmuuttajien opettajana sekä toisaalta vapaa-ajan vahvat kytkökseni puolustusvoimien työntekijöihin tarjoavat minulle monenlaisia perspektiivejä suhteessa uskonnon ja terrorismin suhteeseen. Kenties juuri näistä syistä tämä aihepiiri kiehtoo minua erityisesti. Lisäksi on huomioitava, että tunnen henkilökohtaisesti kolme vastaajaa, muut olivat minulle entuudestaan tuntemattomia.

Aloitin analyysivaiheen lukemalla huolellisesti kaikkien opettajien vastaukset läpi useaan otteeseen. Tämän jälkeen kirjasin ylös aineistosta kokonaisuutena nousevia yleisiä huomioita, vaikutelmia ja keskeisesti esiintyviä termejä. Tämän jälkeen aloitin yksityiskohtaisten rakenteiden tutkimisen. Tarkastelin avoimiin kysymyksiin saatuja vastauksia ensin yksi kerrallaan. Tämän jälkeen etsin jokaiseen kysymykseen eri vastauksissa toistuvia tai jostakin syystä mielenkiintoisia teemoja, jotka merkitsin värikoodein ja joiden esiintymistiheyden laskin. Osa kysymyksistä vaati teemojen jakamisen pää- ja alateemoihin, osaan muodostui vain itsenäiset pääteemat. Tuomi ja Sarajärven mukaan luokittelu on yksinkertainen aineiston järjestämisen muoto, jossa aineistosta etsitään ja määritellään luokkia sekä lasketaan niiden esiintymisen määrä aineistossa. Teemoittelu voi olla luokittelun tapaista, mutta painopisteenä on se, mitä valituista teemoista on sanottu. Teemojen esiintymistiheydellä voi olla tai olla olematta merkitystä tutkimuksen kannalta.⁹² Tässä tutkimuksessa teemojen esiintymistiheys ei ollut suoranaisesti merkittävä tekijä, koska kyseessä on vain kymmenen opettajan vastauksesta koostuva ai-

⁹¹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–111.

⁹² Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.

neisto – yleistettävyyys ei ole siis tutkimuksen tavoitteena. Toki analyysissä oli olennaista huomioida, mikäli jokin teema esiintyi erityisen aktiivisesti, mutta suoranainen laskeminen ei kuitenkaan ollut tutkimuksessani merkitsevä tekijä.

Vastausten tarkan erittelyn jälkeen aloin siis etsiä eri kysymyksiin saatujen vastausten keskinäisiä lainalaisuuksia tai mielenkiintoisia huomioita. Eri opettajien vastausten välillä oli runsaasti yhtymäkohtia, mutta myös yksittäisiä kiintoisia eroja. Tässä vaiheessa myös yhdistelin ja täsmensin alun perin laatimiani teemoja, mikäli jokin teema tuntui jäävän irralliseksi suhteessa kokonaisuuteen. Lisäksi merkitsin värikoodein eri aineenopettajaryhmien vastaukset sekä jaottelin opettajat kolmeen ikäryhmään.

Erittelyn, yhdistelyn ja vertailun tekemisen jälkeen tarkastelin alun perin aineistosta tekemiäni huomioita ja vertasin niitä tarkan erittelyn kautta tekemiini tulkintoihin. Näin etenin analyysissäni ensin yleiseltä tasolta yksityiskohtaiselle tasolle ja taas takaisin yleiselle tasolle.

4 Tulokset ja niiden tulkinta

Tässä luvussa paneudutaan tutkimuskyselyn tuloksiin. Luvussa 4.1 tarkastellaan opettajien näkemyksiä uskonnosta, terrorismista ja uskonnon ja terrorismin suhteesta. Luvussa 4.2 paneudutaan puolestaan opettajien kokemuksiin uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamallaan kursseilla.

4.1 Opettajien näkemyksiä uskonnosta ja terrorismista

4.11 Uskonto määrittäyty erityisesti pyhän kohtaamiseksi ja yhteisölliseksi

Opettajat liittivät vastauksissaan pyhän erityisesti kokemuksiin pyhästä. Pyhä vaikutti olevan samaan aikaan sekä abstrakti että konkreettinen asia. Pyhä saattoi liittyä esimerkiksi paikkoihin, rakennuksiin tai esineisiin, kuten opettaja H1 toteaa.

Uskontoon liittyy kokemus pyhästä (paikka/rakennus/esine/tms.) H1

Myös erään opettajan ajatus pyhyiden kokemuksen ilmentymisestä antaa kuvan siitä, että pyhä voi näkyä jollakin tavalla ulospäin. Toisaalta useissa vastauksissa opettajat eivät eritelleet pyhää tarkemmin, sen mainittiin vain olevan jotakin tärkeää, jotakin, jota yksilö tai yhteisö pyrkii kokemaan ja lähestymään. Tällaiset maininnat saavat pyhän vaikuttamaan abstraktilta, kenties sisäiseltä kokemukselta.

Uskonnoissa lähestytään pyhää. H8

Opettajat näkivät sen sijaan yhteisöllisyyden yksilöitä sitovana liimana, joka auttoi todellisuuden jäsentämisessä ja merkitykselliseksi tekemisessä. Uskonto rakentuu heidän mukaansa myös käsitteellisenä ilmiönä yhteisöissä, vaikka kokemuksellisesti uskonto voikin olla sekä yhteisöllinen että yksilöllinen asia. Monet opettajat korostivat kuitenkin uskonnonharjoituksen yhteisöllisyyttä. Toisin sanoen opettajien vastauksista on selkeästi tulkittavissa, että heidän mukaansa uskonto rakentuu ennen kaikkea yhteisöissä, yksilöllinen taso ei riitä uskonnon muodostamisessa.

Sosiaalisesti rakentuva -- merkityksellistämisyjärjestelmä, joka tukee yksilöiden ja yhteisöjen suunnistamista todellisuudessa. H5

Opettajien näkemyksissä uskonnosta korostuivat siis erityisesti käsitykset pyhästä ja yhteisöstä keskeisinä uskonnon elementteinä. Opettajat pitivät niitä jopa itsestään selvinä uskonnon rakennuspaloina.

Opettajien vastauksissa sivuttiin myös useita muita uskonnon ulottuvuuksia kuten rituaaleja ja yliluonnollista. Puolet opettajista liitti rituaalit sekä yliluonnollisen osaksi uskontoa.

Rituaalien tarkoituksena on muun muassa yhdistää samaan katsomusjärjestelmään kuuluvia ihmisiä. Opettaja H3 näki ne myös osana uskontojen uskomusjärjestelmiä. Osa opettajista sidosti yliluonnollisuuden tiettyyn jumalaan tai jumaliin liittyväksi, mutta kaikki eivät konkretisoineet mitä yliluonnollisella tarkoittivat.

Uskonto on katsomusjärjestelmä, joka yhdistää vakaumuksellisesti enemmän ja vähemmän sitoutuneita jäseniä yhteisillä rituaaleilla, kertomuksilla, puhetavoilla ja myös yliluonnolliseen liittyvillä uskomusjärjestelmillä. H3

Uskoa Jumalaan tai jumaliin, tai johonkin korkeampiin voimiin. H10

Muutama opettajista kertoi uskonnon vaikuttavan ihmisten tunteisiin esimerkiksi Koraanin resitoimisen ja kauneuden sekä kulttuurisen ulottuvuuden ja perinteiden vaikuttavuuden kautta. Opettajat mainitsivat myös myytit osana uskontoa ja erityisesti uskontojen oppijärjestelmiä. Kaikissa vastauksissa, joissa oppijärjestelmistä puhuttiin, eriteltiin oppijärjestelmää yksittäisten elementtien kautta. Elementit ovat eri vastauksissa hyvin pitkälti samoja, joita tässä analyysissä on jo mainittu: myytit, rituaalit, pyhyiden kokemus, yhteisö ja yliluonnollinen.

Mm. myyteistä, rituaaleista, tapaohjeista ja pyhyiden kokemuksen ilmentymistä muodostettu oppijärjestelmä, jota joki yhteisö kannattaa ja harjoittaa. H4

Vaikka opettajien vastauksissa uskonnot annettiin usein melko selkeä määritelmä, neljä opettajaa korosti myös määritelmien olevan suhteellisia. Määritelmä voi olla hyvin laaja ja sidonnainen kulttuuriin. Uskonnot eivät ole myöskään sisäisesti yhtenäisiä vaan eri ryhmittymät voivat käsittää saman uskonnon eri tavoin. Opettajan H9 mielestä uskonto on abstrakti ja jopa mielivaltaiseksi tulkittava käsite. Uskonnon määritelmä riippuu hänen mukaansa vahvasti ympäristöstä. Kuitenkin tieteellisesti tarkasteltuna uskonto käsitteenä auttaa luokittelemaan ilmiöitä.

Uskonto on tieteellisessä mielessä käsite, jonka avulla kategorisoidaan erilaisia ilmiöitä samaan joukkoon toistensa kanssa. Sille ei ole olemassa mitään todellista vastaparia oikeassa fyysisessä maailmassa -- se onkin abstrakti ja osittain mielivaltaisen käsite. Eli uskonnon määritelmä riippuu siitä kontekstista, jossa sitä käytetään. H9

Uskonnon suhteellisuutta korostaneiden opettajien määritelmissä oli jonkinasteista yhtäläisyyttä Teemu Tairan näkemyksiin uskonnosta joustavana ja ympäristöön sidonnaisena ilmiönä, kuten edellisen kappaleen tekstistä ja aineistolainauksesta käy ilmi. Kokonaisuutena opettajien käsityksissä uskonnosta näkyi kuitenkin Tairaa vahvemmin yhteys Ninian Smartin uskonnon ulottuvuuksien teoriaan. Smartin esittelemät uskonnon ulottuvuuden nousivat nimittäin opettajien vastauksista vahvasti esiin sekä luetteloiden muodossa että yksittäisiksi ulottuvuuksiksi purettuina. Opettaja H1 jopa viittasi määritelmässään suoraan Smartin teoriaan osana uskonnon määrittelyä.

Ninian Smartin uskonnon ulottuvuudet kuvaavat käsitettä uskonto hyvin: rituaalit, tunteet, oppi, etiikka, myytit, yhteisö ja aineelliset ulottuvuudet. H1

Kaikilla uskonnon määritelmän suhteellisuutta korostaneilla opettajilla oli useita aineenopettajien pätevyyksiä ja opetuskokemusta myös katsomusaineiden ulkopuolelta. Tässä tutkimuksessa laaja koulutustausta sekä useat opetettavat aineet olivatkin yhteydessä opettajien määritelmien moniulotteisuuteen.

4.12 Terrorismi pelon ja väkivallan lietsomisena

Opettajien käsityksissä terrorismista korostuivat ajatukset pelosta ja väkivallasta. Jokainen opettaja kirjoitti pelosta osana terrorismin määritelmää. Pelko liittyi paitsi konkreettisista väkivallanteoista nousseisiin reaktioihin, mutta myös terrorismin pelotevaikutukseen, uhkailuun. Opettajien mukaan usein onkin kyse perusturvallisuuden tunteen horjuttamisesta, sillä terrorististen tekojen kohteena ovat monesti siviilit. Tekijänä nähtiin useimmiten olevan yksilö tai ryhmä. Pelko on opettajien mukaan keino ajaa omia päämääriä, olivat päämäärät ja motiivit tekojen taustalla millaisia tahansa.

Terrorismi on yksilön, ryhmän tai valtion harjoittamaa pelon herättämiseen perustuvaa satunnaisiin vihollisiksi katsottuihin siviiliin kuuluviin ihmisiin kohdistuvaa väkivaltaa, jonka tarkoitus on usein ideologinen tai sellaiseen muotoon puettu. H3

Terrorismilla on opettajan H1 mukaan yhteys myös itsekkyyteen. Kyse on oman edun yksioikoisesta ajamisesta ja empatian puuttumisesta.

Terrorismissa ei ajatella yksilöitä tai uhreja vaan ainoastaan omaa asiaansa ja sen ajamista eteenpäin sokeasti. Terrorismista puuttuu empatia. H1

Toisaalta yksi opettajista korosti, että osalle ihmisistä terroristit voivat olla myös sankareita ja suoranaisia vapaustaistelijoita, vaikka suurin osa opettajista käsittelikin vastauksissaan terrorismia negatiivisena ilmiönä tuomatta esiin erilaisten näkökulmien mahdollisuutta. Näin ollen tulkinnat terroristisista teoista ovat yksilöistä ja heidän aatemaailmastaan riippuvaisia.

Toiselle vapaustaistelija, toiselle tuhoa ja kärsimystä, pelkoa ja epävarmuutta. H6

Opettajat kirjoittivat paljon terroritekojen tekijöiden motiiveista. He käyttivät vastauksissaan muun muassa termejä poliittiset, ideologiset, sekulaarit ja uskonnolliset motiivit. Oheiset termit ovat väistämättä päällekkäisiä⁹³, eikä niitä pysty aina yksiselitteisesti jäljittämään terroristien

⁹³ Ideologia on Tieteen termipankin (2019) mukaan ryhmäintressien sävyttämä aatejärjestelmä, esimerkiksi poliittinen aate.

teoista. Lisäksi joissakin vastauksissa termit oli lähinnä mainittu luettelomaisesti purkamatta niitä sen tarkemmin, toisissa erittelyä oli tehty.

Opettajat esimerkiksi liittivät poliittisten motiivien keskeiseksi elementiksi pyrkimys- sen vaikuttaa päätöksentekoon. Terrorististen tekojen kautta tekijät yrittävät siis edistää itsel- leen tärkeitä asioita yhteiskunnassa pyrkimällä vaikuttamaan päättäjien mielipiteisiin. Pelko on opettajien mukaan keskeinen keino halutun vaikutuksen saavuttamisessa.

Terrorismin tarkoituksena on vaikuttaa ihmisten (etenkin päättäjien) mielipiteisiin ja päätöksiin ja pelon kautta ajaa omaa agendaansa. H1

Myös mediahuomio on muutaman opettajan mukaan monelle terroristille keskeinen vaikutta- misen ja vallan saamisen väline. Terroristit haluavat opettajan H7 mukaan julkisuutta, jonka media toiminnallaan heille mahdollistaa.

Terrorismin tarkoituksena voi olla myös mm. vaikuttaminen poliittiseen päätöksentekoon. Monesti ter- roristiset ryhmät saavat haluamaansa valtaa myös median avulla median nostaessa ne esiin. H7

Opettajat kirjoittivat erikseen myös ideologisista motiiveista, joihin lukeutuvat heidän sano- jensa mukaan esimerkiksi äärioikeistolainen rasistinen toiminta, anarkistinen ja kommunistinen terrorismi sekä IRA:n (Irlannin tasavaltalaisarmeija) ja PLO:n (Palestiinan vapautusjärjestö) toiminta. Äärioikeistolaiseen rasistiseen toimintaan liittyi opettajien vastauksissa mainintoja valkoisesta ylivallasta sekä natsi-ideologiasta. Opettaja H3 toi esille, miten hänen mukaansa Pohjois-Irlannin levottomuuksissa näennäisinä osapuolina olivat katolinen ja anglikaaninen vä- estöryhmä, vaikka kansallisuusaate oli uskontoa keskeisempi toiminnan motiivi. Palestiinan vapautusjärjestöä hän piti selvästi epäuskonnollisena.

Suhdanteet ja poliittiset tilanteet vaikuttavat siihen, mihin ideologiaan väkivalta sitoutuu. IRA:lle oli olennaisempaa kansallisuusaate kuin uskonto, vaikka Pohjois-Irlannissa näennäisesti osapuolina olivat katolinen ja anglikaaninen väestöryhmä. Muslimien etuihin liittyvistä ryhmittymistä, joita voidaan joil- lakin kriteereillä pitää terroristisina, PLO oli selkeästi epäuskonnollinen. H3

Lisäksi muutama opettaja mainitsi sekulaarit ja filosofiset motiivit terroritekojen motiiveina, joskaan he eivät purkaneet niitä tarkemmin. Kyseiset motiivit voi kuitenkin lukea osaksi ideo- logisia motiiveja.

Myös terrorististen tekojen taustavaikuttimien pohtiminen kiinnosti muutamia opettajia, kuten myös edellisestä tekstilainauksesta käy ilmi. Terrorismiin sitoutumisen taustatekijöiksi nähtiin monenlaisia syitä: vallitseva poliittinen tilanne, puuttuvat ihmisoikeudet, puutteelliset tiedot uskonnosta sekä henkilökohtaisen elämän ongelmat, kuten syrjäytyminen. Yhteiskun- nasta syrjäytyminen voi erään opettajan mukaan altistaa yksilöä liittymään osaksi terroristista yhteisöä yksilön halutessaan kuulua osaksi jotakin ryhmää. Nuoret miehet pitää opettajan H2

mukaan pitää työelämässä mukana radikalisoitumisen ehkäisemiseksi. Opettajien voi siis tulkita ajatelleen yhteiskunnallisen osallisuuden olevan edellytys sille, ettei yksilö ajaudu itselleen ja muille vahingollisten ryhmien jäseneksi.

Olen tuonut opiskelijoille esiin näkökulman, että terrorismia voidaan estää pitämällä nuoret miehet osana yhteiskuntaa, töissä, asuntolainanmaksajina jne. H2

Opettajat kirjoittivat lyhyesti myös terroristiryhmien harjoittamasta vallankäytöstä ja manipulatiosta sekä oman toiminnan näkemisestä oikeutettuna, minkä voi tulkita edistävän yksilön sitoutumista ryhmään. Eräs opettaja kertoi esimerkiksi terrorismin perustuvan vihollisen tai tavallisten ihmisten dehumanisaatioon eli epäinhimillistämiseen ja ihmisarvon riistämiseen. Tämän voi tulkita olevan yksi radikaali vallankäytön muoto.

-- kun yksilö tempautuu mukaan voimakkaasti manipuloivaan yhteisöön. H4

4.13 Terrorismi ei sidostu suoraan uskontoon, vaikka terrorismia oikeutetaan usein uskonnolla

Opettajat kirjoittivat selkeästi muita motiiveja enemmän uskonnollisista motiiveista terroritekojen taustalla. Terroristien nähtiin oikeuttavan toimintansa uskonnolla, sillä he edustavat omasta näkökulmastaan ainoaa oikeaa uskontoa. Muut saman uskontoperinteen edustajat voidaan katsoa harhaoppisiksi. Toisin sanoen opettajien mukaan terroristit näkevät olevansa muiden yläpuolella, heidän moraalinsa on ylivoimainen toisiin verrattuna. Useiden opettajien, myös opettajan H5, mukaan uskontoja voikin tulkita omien päämäärien mukaisesti melkein miten vaan. Tätä terroristit käyttävät mielellään hyväkseen.

Usein terrorismiin turvautuvat katsovat edustavansa ainoaa oikeaa uskontoa, jolloin jopa saman uskontoperinteen muut jäsenet katsotaan harhaoppisiksi -- Uskontojen pyhistä kirjoituksista löytyy sopivasti kääntelemällä tapoja oikeuttaa millainen tahansa käyttäytyminen, mitä uskontoon identifioituva terrorismi mielellään käyttää hyväkseen. H5

Ihminen voi kuitenkin saada terroritekojen kautta vahvoja uskonnollisia kokemuksia. Erään opettajan mukaan esimerkiksi ISISiin liittymisen voi kokea uskonnollisena fantasiana.

Isis on tavallaan uskonnollisen fantasian varaan rakentunut liike. H3

Moni piti kuitenkin tärkeänä korostaa, ettei terrorismi liity automaattisesti uskontoon. Tätä tukevat myös edellisessä luvussa esitelty erinäiset ei-uskonnolliset motiivit. Uskontoa onkin opettajan H9 mukaan ilman terrorismia ja terrorismia on ilman uskontoa.

Terrorismi voi olla uskonnollisesti motivoitunutta (plus uskontoa käytetään terrorismin oikeutuksena) ja uskonnollisuus voi olla terrorismista motivoitunutta -- Terrorismia on kuitenkin uskonnon ulkopuolella ja uskontoa on ilman terrorismia. H9

Uskonnot esitettiin useissa vastauksissa hyvinkin myönteisessä valossa. Muutama opettaja kirjoitti uskontojen olevan lähtökohtaisesti rauhaa rakastavia ja niiden avulla voitavan myös taistella terrorismia vastaan. Opettajan H3 mukaan esimerkiksi Syyriassa muslimit kärsivät ISISin

toiminnasta muita väestöryhmiä enemmän. Taistelua voidaankin käydä terrorismin herättävää köyhyyttä ja sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta vastaan.

ISIS on tavallaan uskonnollisen fantasian varaan rakentunut liike, vaikka valtaosa muslimeja torjuu sen ja myös kärsii Daeshin toiminnasta enemmän kuin muut väestöryhmät esimerkiksi Syyriassa. H3

Uskonnolla voi myös taistella terrorismia herättävää köyhyyttä ja sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta vastaan. H6

Samaan uskontokuntaan kuuluvat tuomitsevat terroristisen liikehdinnän uskontonsa sisällä, kuten edellisestä aineistolainauksesta käy ilmi. Mielenkiintoinen huomio on, että opettajien mukaan terroristit voivat siis tuomita muut uskontoperinteen edustajat ja muut uskontoperinteen edustajat puolestaan tuomita terroristit. Tuomitsemista tapahtuu näin ollen molempiin suuntiin.

Opettajien vastauksissa oli muutamia mainintoja terrorismin esiintymisestä uskontojen ääriliikkeiden piirissä. Esimerkiksi opettaja H7 totesi, että terrorismia esiintyy nimenomaan eri uskontojen ääriliikkeissä. Hän kuitenkin korosti, että terrorismin yhdistäminen vain uskontoon on ihmisiltä, ja erityisesti medialta, suoranaista laiskuutta ja vallankäyttöä. Hänen voi siis tulla toivovan erityisesti medialta vastuullisen journalismin periaatteiden noudattamista, mihin laiskuus ja tietoinen vallankäyttö eivät kuulu.

Koen, että terrorismin yhdistäminen vaan uskontoon on ihmisiltä ja etenkin medialta melkoista laiskuutta ja vallankäyttöä, vaikka on totta, että terrorismia esiintyy ääriliikkeiden seassa uskontojen sisällä buddhalaisuudesta kristinuskoon, islamiin jne. H7

Fundamentalistinen tulkinta nousi aineistosta vahvasti esiin. Eräs opettaja kertoi uskontojen sallivan sekä liberaalin että ääritulkinnan. Ihmiset ovat hänen mukaansa niitä, joilla on valtaa ja jotka toteuttavat uskontoa. Fundamentalistinen uskontulkinta on opettajien mukaan vaarallinen, koska se voi altistaa jopa terrorismille. Fundamentalistien tavoitteena voi nimittäin olla väärin uskovien kukistaminen.

Lähtökohtaisesti uskonnot ovat kuitenkin nykypäivänä rauhan asialla, vain ääriliikkeillä ja fundamentalistisilla suuntauksilla eri uskonnoissa voi olla ajatus kukistaa väärin uskovia. Kenties jopa terroristisin keinoin. H8

Opettajat tarjosivat esimerkkejä uskonnollisesti motivoituneesta terrorismista useiden eri uskontojen piiristä, kuten juutalaisuudesta, kristinuskosta, islamista, buddhalaisuudesta ja hindulaisuudesta. Toisin sanoen uskonnollista terrorismia ei liitetty vain johonkin tiettyyn uskontoon. Opettajien näkemykset uskonnollisesta terrorismista olivat eri uskontoperinteiden näkökulmasta tarkastellen siis monipuolisia.

Opettajien määritelmät terrorismista olivat melko yhteneväisiä Leena Malkin määritelmien kanssa. Niin Malkki kuin opettajat korostivat väkivaltaa tai sillä uhkaamista, pelon liet-

somista sekä poliittisia ja uskonnollisia motiiveja. Malkin mukaan keskiössä ei usein ole pelkästään aineelliset tuhot vaan ennen kaikkea psyykkiset vaikutukset ja symbolinen väkivalta.⁹⁴ Opettajat eivät kuitenkaan korostaneet psyykkistä ja symbolista puolta kovinkaan paljoa, painopiste oli enemmänkin fyysisessä väkivallassa. Bruce Hoffmanin esiintuoma terroristisiin tekoihin liittyvä suunnitelmallisuus ei myöskään juuri ilmennyt opettajien vastauksissa.⁹⁵

Kaikkineen opettajien näkemykset terrorismista olivat selkeästi moninaisempia ja hajanaisempia kuin heidän näkemyksensä uskonnosta. Asiaa voi ymmärrettävästi selittää opettajien pätevyys katsomusaineiden opettajana. Terrorismi ei todennäköisesti kuulu keskeisiin katsomusaineiden opettajien koulutuksen sisältöihin, vaikka aihepiiriä luultavasti onkin vähintään sivuttu opinnoissa. Lisäksi uskonnonopettajien vastauksissa korostui uskonnon rooli suhteessa terrorismin käsittelyyn vahvemmin kuin elämäntiedon ja useita katsomusaineita opettavien opettajien vastauksissa. Sen sijaan elämäntiedon opettajat ja useita katsomusaineita opettavat opettajat pureutuvat terrorismin taustavaikuttimiin, erilaisiin motivaatioihin ja ei-uskonnollisiin näkemyksiin uskonnonopettajia enemmän. Tutkimuksen islamin opettajat kuitenkin paneutuvat muita enemmän poliittiseen islamiin sekä radikalisoitumiseen. Toki näin pientä aineistoa tulkittaessa on huomioitava ryhmien lukumäärän pieni epäsuhta tarkasteltaessa opettajia vain heidän opettavien aineidensa (ei pätevyyksien) perusteella, sillä islamin opettajia oli neljä kun muissa ryhmissä⁹⁶ kussakin oli kaksi opettajaa.

4.2 Opettajien kokemuksia uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä

4.21 Uskontoa ja terrorismia käsiteltiin kaikkien opettajien kursseilla, joskin eri verran

Uskonnon ja terrorismin suhdetta toisiinsa käsiteltiin kaikkien oppiaineiden kursseilla. Moni opettajista kertoi pitävänsä aihetta tärkeänä tai opiskelijoiden näkökulmasta mielenkiintoisena. Siitä, miten laajasti aihetta tunneilla käsiteltiin, on kuitenkin vaikea saada tämän tutkimuksen perusteella tarkasti selville. Opettajien näkemykset siitä, mikä on paljon ja mikä vähän, on sub-

⁹⁴ Malkki & Paastela 2007, 32.

⁹⁵ Hoffman 2006, 3.

⁹⁶ Ryhmillä viitataan aineiston jaotteluun seuraavasti: evankelisluterilaisen uskonnon opettajat, islamin opettajat, elämäntiedon opettajat ja useita katsomusaineita opettavat opettajat.

jektiivista. Kuitenkin kolme opettajaa mainitsi käsitelleensä aihepiiriä vähän, yksi kertoi käsitelleensä aihepiiriä yhden-kaksi oppituntia kurssissa ja yksi opettaja (H6) mainitsi käsitellevänsä aihetta paljon. Tosin käyty ylimääräinen viestinvaihto paljasti, että H6 oli ilmeisen kiinnostunut aihepiiristä muutenkin sekä lisäksi hänen koulutustaustansa teologian, valtiotieteiden ja filosofian maisterina on laaja ja kenties kompetenssia suhteessa aihepiireihin tuova. Yleistyksenä voi sanoa, että opettajat käsitelivät aihetta enemmänkin vähän, kuin paljon. H2 tuokin suoranaisten harmituksen aiheen käsittelyn vähyydestä esiin.

Oikeastaan harmittaa, että aiheeseen ei ole paneuduttu enempää, sillä karneudestaan huolimatta se on kiinnostava. H2

Vaikka aihetta käsiteltiin kaikkien oppiaineiden kursseilla, liittyi käsittely selkeästi useimmin islamin uskoon. Myös kristinuskoon ja ei-uskonnollisiin aiheisiin paneuduttiin jonkin verran; esimerkiksi hindunationalismi, amerikkalainen kristillinen fanatismi, afrikkalainen kristillinen terrorismi sekä Irlannin tasavaltalaisarmeijan (IRA) toiminta mainittiin. Useimmin opettajat käsitelivät Lähi-idän kriisiä tarkoittaen nimenomaan Israelin ja Palestiinan tulehtunutta suhdetta, opettajan H4 mukaan sotaista yhteenottoja arabien ja Israelin valtion välillä. Kuitenkin opettajista moni näki yleisen miellelyhtymän terrorismista liittyvän erityisesti islamin uskoon, termiä terrorismi ei käytetä heidän mukaansa esimerkiksi juutalaisuuteen ja kristinuskoon liittyvien väkivaltaisuuksien yhteydessä yhtä paljon kuin islamiin liittyvän väkivallan yhteydessä. Opettajan H8 mukaan jihadin käsittelyn yhteydessä opiskelijat ovat harvakseltaan tuoneet humoristiseksiin tulkittavalla sävyllä esiin islamin yhteydet pommi-iskuihin.

Yhdeksi uskonto-esimerkiksi olen maininnut terrori-iskut aborttiklinikoille Yhdysvalloissa. Tässä yhteydessä olen myös tuonut esiin sen, kuinka kristinuskon yhteydessä terrorismi-sanaa käytetään paljon harvemmin -- opiskelijat ovat nostaneet -- esimerkiksi stereotyyppisestä -- ajattelusta islamin uskon yhdistämisen terrorismiin. H4

-- oppikirjoissa on taustoitettu ns. Lähi-idän kriisiä eli Israelin valtion perustamista ja siitä saakka tapahtuneita sotaista yhteenottoja arabien ja Israelin valtion välillä. Terrorismi-sanaa ei kuitenkaan muistaakseni juurikaan käytetä. -- Näitä teemoja käydessä on joku (poika) huomauttanut/kysynyt/heittänyt läppää pommeista ja islamista, jihadin yhteydessä ainakin muistan näin käyneen. -- kuitenkin alle 10 kertaa koko urani aikana. H8

4.22 Islam keskiössä

Lähes kaikki opettajat kertoivat siis tunneilla käsiteltyjen aihepiirien liittyvän erityisesti islamin uskoon. Yleisin tunneilla käsitelty teema oli islamiin liittyvät ennakkoluulot. Ennakkoluuloja on käsitelty oppitunneilla ja todettu niiden olevan yksinkertaistuksia, minkä muutama opettaja oletti opiskelijoidensa valmiiksi jo tietävän. Eräs opettaja kertoi paneutuneensa ennakkoluulojen ehkäisemisen tematiikkaan. Myös muutaman muun opettajan vastauksista on tulkittavissa,

että he pyrkivät käsittelemillään teemoilla lisäämään tietoutta terrorismista ja sitä kautta ehkäisemään turhien ennakkoluulojen syntymistä ja leviämistä. Muutama opettaja tarkasteli myös median roolia osana islamista käytävää keskustelua. Opettaja H9 näki median usein yksinkertaistavan asioita ja luovan itsessään suoranaisia ennakkoluuloja islamia kohtaan.

Elämäntiedon (ja filosofian) opetuksessa opiskelijat ovat nostaneet esimerkiksi stereotyyppisestä tai yleistävästä ajattelusta islaminuskon yhdistämisen terrorismiin. Opiskelijat ovat itse tiedostaneet tämän yleistyksen olevan perusteeton ja olemme pohtineet asiaa sitä edemmäs todennäköisyyksien näkökulmasta: kuinka moni 1,6mrd kannattajasta tilastollisesti on tekemisissä esim. Isis-järjestön kanssa. H4

Olen käsitellyt asiaa kursseilla erityisesti median näkökulmasta. Nykyään terrorismi liitetään käytännössä aina islamiin ja median luoma kuva on uskonnosta, joka on aina ollut väkivaltainen/terroristinen. Käymmekin läpi muita motivaatioita terrorismiin. H9

Kaksi opettajaa toi esiin myös sen, miten muutama muslimiopiskelija on kokenut tärkeäksi kertoa opettajalle, ettei hyväksy terrorismia. Eräs opettaja mainitsi myös tutkimuksen vapaassa kommenttikentässä, etteivät hänen opiskelijansa hyväksy islamilaista terrorismia. Tällaiset kommentit voi tulkita kannanotoiksi islamiin kohdistuvia ennakkoluuloja vastaan.

Muslimioppilaani piti tärkeänä korostaa, että hän ei hyväksy terrorismia suorittaessaan UI-kurssia minulle itsenäisesti. H3

Eräs opettaja kertoi myös hänen opiskelijoidensa kiinnostuksesta islamin tulkintatapoja kohtaan. Opiskelijat halusivat hänen tunneillaan pohtia mikä on islamin opin näkökulmasta oikea ja mikä väärä tulkintatapa. Opettajan vastauksessa ei kuitenkaan eritelty tarkemmin millaisten teemojen yhteydessä tulkintatavoista on puhuttu.

Usein opiskelijoiden kysymykset rajanvedosta ”oikean islamin” ja ”väärin tulkintojen” välillä liittyvät tavalla tai toisella islamiin. H5

Tunneilla käsiteltiin usein myös radikalisoitumista. Radikalisoitumista ja ääriliikkeisiin liittymistä tarkasteltiin opettajien vastauksissa käytännössä synonyymeinä. Näkökulmana oli useimmiten radikalisoitumisen ymmärtäminen sekä radikalisoitumisen ehkäiseminen. Radikalisoitumisesta puhuttiin usein ilman liitosta johonkin tiettyyn uskontoon, mutta usein myös yhteydessä islamin uskoon.

Etenkin radikalisoitumisen ehkäisyn näkökulmasta on tärkeää käsitellä, mitä terrorismi on ja mikä on islamin suhde terrorismiin. H1

Muutaman opettajan oppitunneilla pyrittiin asettumaan toisen ihmisen asemaan ja ymmärtämään ääriliikkeisiin lähtemisen syitä. Opettajien näkökulmasta opiskelijat kokivat tämän mielenkiintoisena. H2 kertoi tuoneensa opiskelijoille toistuvasti esiin näkökulman, jossa terrorismin ehkäisyssä olennaista on nuorten miesten pitäminen osana yhteiskuntaa. Opettajan H5 opiskelijoita kiinnosti erityisesti mistä syystä heidän ikätoverinsa liittyvät osaksi terroriyhteisöjä.

Olen tuonut opiskelijoille esiin näkökulman, että terrorismia voidaan estää pitämällä nuoret miehet osana yhteiskuntaa -- tämä ehkäisee radikalisoitumista -- näkökulma on ollut opiskelijoista mielenkiintoinen. H2

Nuorille on tärkeää pohtia, mikä saa usein heidän ikäisensä tyyppit lähtemään terroristisiin tekoihin mukaan. H5

4.23 Keskustelu tärkeimpänä opetusmenetelmänä

Puolet opettajista kertoi millä tavalla olivat käsitelleet uskonto ja terrorismi -teemaa tunneillaan. Muut puhuivat ympäripyöreästi ”erinäisten teemojen käsittelystä” tai siitä miten ”joku aihe on noussut esiin”. Selkeästi yleisin lähestymistapa aihepiiriin oli yhteinen keskustelu. Opettaja H2 koki opettajajohtoisen keskustelun olevan hyvä opetuksellinen lähestymistapa opiskelijoiden turvallisuuden tunteen kannalta. Todennäköisesti opettaja koki, että hänellä on nuoriin verrattuna esimerkiksi iän, kokemuksen, koulutuksen tai opettajan roolin vuoksi erityinen vastuu vaikeiden aihepiirien käsittelyssä.

Olen käsitellyt asiaa opettajajohtoisesti, mutta yhteisenä keskusteluna, jossa on edetty opiskelijoiden ajatusten ja näkökulmien perusteella tilannetta purkaen. Olen kuitenkin kokenut, että haluan ”ohjata” keskustelua jos esiin olisi noussut jotain yllättävää/huolestuttavaa/pelottavaa. Varmaan samaan tapaan käsitelisin terrorismia, mikäli esimerkiksi Suomessa tapahtuisi terrori-isku ja sitä olisi lähdettävä purkamaan opiskelijoiden kanssa. H2

Opettajien vastauksista oli löydettävissä myös viitteitä opiskelijälähtöisten menetelmien hyödyntämisestä. Esimerkiksi opettaja H8 teetti etiikan aiheiden yhteydessä ryhmätöitä, joista yhden aihe oli terrorismi. Opiskelijat tekivät temaattisia tietoiskuja, joissa islamia ei tuotu erikseen esiin. Mielenkiintoista on, miksi opettaja koki tarpeelliseksi kirjoittaa islamin jäämisestä käsittelyn ulkopuolelle. Opettaja kertoi myös erityisesti poikien suosineen terrorismia aiheena.

Etiikan aiheissa tehtiin välillä ryhmätöinä alustuksia, joista sitten keskusteltiin. Yksi aiheista oli terrorismi. Muistelen, että aihe oli melko suosittu ja yleensä pojat suosivat sitä, kuten muitakin yhteisöeettisiä aiheita. Tietoiskut olivat temaattisia, käsitelivät siis terrorismia ilmiönä. Mitään leimaavaa kytköstä esim. islamin ja terrorismin välillä en muista esiintyneen. H8

Opettaja H7 hyödynsi puolestaan roolipelejä, joissa opiskelijoiden tehtävänä oli eläytyä esimerkiksi fundamentalistiseen tai liberaaliin islamin tulkintaan. Toisen asemaan asettuminen oli opiskelijoista aluksi hankalaa, mutta lähestymistapa oli lopulta onnistunut. Opettajan tavoitteena roolipeleissä oli todennäköisesti muun muassa opiskelijoiden ajatusmallien monipuolistaminen pyrkimällä saamaan opiskelijat ajattelemaan itselleen vieraalla tavalla.

Olen kokeillut erilaisia roolipelejä, joissa opiskelijat joutuvat edustamaan esim. konservatiivista, fundamentalistista tai liberaalista islamin tulkintaa ajavaa henkilöä. Roolipelit ovat onnistuneet. Opiskelijat ovat antaneet palautetta siitä, miten vaikealta voi aluksi tuntua asettua eri tavalla toimivan ihmisen asemaan. H7

5 Pohdinta

5.1 Tulosten tarkastelua

Kyselyn vastauksista tehtiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka tavoitteena oli tarkastella aineistoa ilman teorian ohjaavaa vaikutusta. Tässä luvussa keskeisimpiä tuloksia peilataan tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä esitettyihin näkökohtiin. Ruusuvuoren ja kumppaneiden sanoin tavoitteena on koetella järjesteltyä, rajattua, teemoitettua, koottua ja tulkittua aineistoa suhteessa ulkopuoliseen materiaaliin.⁹⁷

Opettajien näkemyksissä uskonnosta, terrorismista ja uskontoon sidosteisesta terrorismista on paljon yhtymäkohtia Ninian Martin, Leena Malkin ja Bruce Hoffmanin ajatuksiin. Kaikki Ninian Martin uskonnon ulottuvuudet (käytännöt ja rituaalit, kokemukset ja tunne, kertomukset ja myytit, oppi ja filosofia, etiikka ja säädökset, yhteisöt ja instituutiot sekä materia) esiintyivät opettajien näkemyksissä uskonnosta. Yleisimmin opettajat liittivät uskontoon käsityksiä pyhästä, yhteisöstä, rituaaleista ja yliluonnollisesta. Opettajat näkivät erityisesti pyhän ja yhteisön uskonnon keskeisinä elementteinä. Pyhä oli opettajille samaan aikaan abstrakti ja konkreettinen käsite. Yhteisö ja rituaalit puolestaan yhdistivät heidän mukaansa ihmisiä, auttoivat opin vaalimisessa ja antoivat merkityksellisyyden tunteita. Yliluonnollinen sidostui osan käsityksissä jumalaan tai jumaliin.

Suurin osa opettajista antoi uskonnolle selkeän määritelmän, mutta muutaman ajatuksissa esiintyi myös käsityksiä uskonnon suhteellisuudesta. Smart korostaakin, että uskontojen selkeärajainen määrittelemine ei ole mahdollista traditioiden moninaisuuden vuoksi. Hänen mallinsa rakentaa kuvan lähinnä uskontojen yleisluontoisista rakenteista.⁹⁸ Muutaman opettajan vastauksissa oli myös näkyvissä Teemu Tairan teoretisoinnissa esiintynyttä dynaamisuutta ja notkeutta: uskonto on suhteellinen ja kontekstiin sidonnainen käsite.⁹⁹ Opettajat korostivat nimenomaan erilaisten ympäristövaikutteiden merkitystä sekä esimerkiksi määritelmien mieltävaltaisuutta. He eivät kuitenkaan purkaneet uskonnon luonnetta esimerkiksi spiritualiteetin näkökulmasta eli Tairan sanoin erityisesti uskonnon ja henkisyyden suhteen tarkastelemisen kautta.¹⁰⁰

⁹⁷ Ruusuvuori & al. 2010, 12.

⁹⁸ Smart 2005, 13-14.

⁹⁹ Taira 2006, 7.

¹⁰⁰ Taira 2006, 23.

Terrorismin suhteen opettajat puolestaan korostivat, ettei se ole suoranaisesti tai välttämättä uskontoon liitoksissa oleva käsite. Terrorismiin liittyi heidän mukaansa keskeisesti pelko tai sillä uhkaaminen sekä väkivalta. Vain muutaman opettajan vastauksista kävi ilmi, että terrorismi voi saada erilaisia merkityksiä riippuen näkökulmasta. Toisille terroristeiksi luokitellut henkilöt ovat nimittäin sankareita ja vapaustaistelijoita. Malkin ja Hoffmanin perusmääritelmät terrorismista ja uskonnollisesta terrorismista ovat hyvinkin yhteneväisiä opettajien näkemysten kanssa. Malkin ja Hoffmanin mukaan keskeistä terrorismissa ovat juurikin väkivalta tai sillä uhkaaminen, pelon ja kauhun lietsominen laajalle ihmisjoukolle, vallankäyttö, poliittisten tai uskonnollisten päämäärien tavoittelu sekä suunnitelmallisuus.¹⁰¹ Opettajat puhuivat suunnitelmallisuudesta melko vähän, mutta vallankäytön tematiikka esiintyi useissa vastauksissa.

Opettajat käsittelivät vastauksissaan niin näkemysten kuin kokemusten osalta aktiivisesti myös terroristien motiiveja, joista keskeisimmät olivat erilaiset poliittiset, ideologiset ja vahvasti myös uskonnolliset motiivit. Malkin mukaan uskonnollisen ja poliittisen terrorismin erottaminen ei ole yksiselitteistä, koska ryhmittymien motiivit voivat olla moninaisia ja päällekkäisiä. Uskonto muodostaa uskonnollisille terroristeille kuitenkin motiivien pääasiallisen viitekehyksen ja usein heidän toimintansa onkin piirteiltään poliittisia terroristeja ehdottomampaa.¹⁰² Opettajat toivat esiin erilaisia motiiveja, vaikka eivät suoranaisesti puhuneetkaan niiden päällekkäisyyksistä. Sen sijaan uskonnollisten terroristien toiminnan ehdottomuus näkyi opettajien käsityksissä: terroristit kokevat edustavansa ainoaa oikeaa uskontoa. Terroristit oikeuttavat tekonsa uskonnolla, jota he hyväksikäyttävät omien päämääriensä tavoitteluun. Muutammat opettajat käsittelivät oppitunneillaan myös terrorismille altistavia yksilöllisiä tekijöitä, kuten syrjäytymistä.

On mielenkiintoista huomata, että opettajien näkemyksissä uskonnollinen terrorismi linkittyi eri uskontoihin, mutta käytännössä, eli kurssien oppitunneilla, useimmin islamiin. Oppituntien painotukselle löytyy tukea tilastoista, koska niiden valossa tuhoisimmat uskonnolliset terroristiryhmät ovat radikaali-islamistisia. Global Terrorism Indexin (2018) mukaan nimittäin vuoden 2017 tuhoisimmat terroristiryhmät olivat Islamic State of Iraq and the Levant (ISIL), Taliban, Boko Haram ja Al-Shabaab.¹⁰³ Sen tarkempaa erittelyä lähihistorian muutoksista tai

¹⁰¹ Hoffman 2006, 2–3; Malkki 2003, 3–4.

¹⁰² Malkki 2003, 6; Malkki 2016.

¹⁰³ GTI 2018, 15.

kehityskuluista suhteessa terrori-iskujen määrään ei kuitenkaan ollut juurikaan opettajien vastauksissa. Kuitenkin tämän tutkimuksen lukion katsomusopettajien näkemykset terrorismista vaikuttavat olevan peruskoulun kasvattajia moninaisemmat, mikäli peilauspintana käytetään Vallinkosken ja kumppaneiden tulevan artikkelin keskeistä johtopäätöstä. Artikkelin mukaan peruskoulun opettajat nimittäin hahmottavat terrorismin pääosin jihadismin kautta.¹⁰⁴ Lukion opettajien vastauksissa terrorismi hahmottui selvästi pelkkää jihadismia monipuolisemmaksi ilmiöksi.

Malkin mukaan on tärkeää ymmärtää terrorismin ilmenemistä osana usein alueella vallitsevaa laajempaa konfliktia.¹⁰⁵ Muutaman opettajan vastauksissa oli viitteitä tällaisen laajemman perspektiivin hahmottamisesta, mutta teema jäi kaikkineen jokseenkin ohuelle käsittelylle. Lisäksi muutaman vastauksen kohdalla oli tulkinnanvaraista, voiko opettajien esimerkit väkivallanteoista laskea osaksi terroristista toimintaa vai onko kyse muunlaisesta väkivallasta. Esimerkiksi maininnat kouluampumisista tai opettajan H8 maininnat Hitlerin salamurhahankkeesta tai aseisiin tarttuneista 60-luvun vapautuksen teologian papeista herättivät kysymyksiä.

Uskonnon ja terrorismin suhdetta käsiteltiin kaikkien opettajien kursseilla. Aihe koettiin yleisesti tärkeäksi, joskin yksittäisten opettajien välillä oli melko paljon eroja siinä, miten paljon teemaa kursseilla tarkasteltiin. Yhtäältä tarkoista käsittelymääristä on tämän tutkimuksen perusteella vaikea saada tarkkaa tietoa. Yleistyksenä voi kuitenkin sanoa, että aihetta käsiteltiin enemmänkin vähän kuin paljon. Yleisin lähestymistapa teemaan oli yhteinen luokkahuonekeskustelu. Opettajat ottivat siis omia vapauksia opetussuunnitelman toteuttamisen suhteen, sillä vuoden 2015 Lukion opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa ei puhuta suoranaisesti terrorismin käsittelystä. Myöskään yhdenkään opettajan koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa ei ollut mainintoja terrorismin käsittelystä. Opettajat kuitenkin liittivät teeman osaksi sopivaksi näkemiään aihepiirejä. Todennäköisesti myös oppikirjojen sisällöt ovat voineet vaikuttaa siihen mitä tunneilla on käsitelty, joskin tästä oli vastauksissa vain yksittäinen maininta.

Tämä tutkimus vahvisti Smithin ja kumppaneiden vuoden 2018 tutkimusta, joka käsiteli uskonnonopettajien diskursseja uskonnosta. Tutkimuksen mukaan nykypäivänä on havaittavissa puhetapa, jossa ”oikea uskonto” nähdään pohjimmiltaan rauhallisena ja rakastavana erotuksena ”pahasta ja väärästä uskonnosta”. Valtaosa opettajista kertoikin käsitelleensä uskontoja

¹⁰⁴ Vallinkoski 2019b.

¹⁰⁵ Malkki 2016.

luokassaan pääosin hyväntahtoisina ja positiivisina ilmiöinä.¹⁰⁶ Näin myös tässä tutkimuksessa, jossa muutama opettaja korosti uskontojen olevan lähtökohtaisesti rauhaa rakastavia. Opettajat näkivät terroristien olevan niitä, jotka hyväksikäyttävät uskontoja omiin, itsekkäisiin tarkoituksiinsa. Näin ollen voi tulkita, että uskonnot ovat opettajien mielestä itsessään hyviä. Vääryys löytyy ihmisten tekemistä virheellisistä tulkinnoista.

¹⁰⁶ Smith & al. 2018, tiivistelmä.

5.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan perinteisesti kahden käsitteen, reliabiliteetin ja validiteetin avulla, vaikka niiden osuvuudesta laadullisen tutkimuksen yhteydessä onkin ristiriitaisia näkemyksiä.¹⁰⁷ Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli käytännössä sitä, ovatko vastaukset eri mittauskerroilla riittävän samanlaisia. Validiteetti viittaa puolestaan mittauksen osuvuuteen: tutkitaanko sitä, mitä on tarkoitus. Validius voidaan jakaa muun muassa sisällön validiteetin, käsitevaliditeetin ja kriteerivaliditeetin.¹⁰⁸ Tutkimukseni luotettavuuden kannalta on erityisen keskeistä kysyä, ovatko kyselyssä käyttämäni käsitteet olleet riittävän selkeitä. Toisaalta tutkimukseni kohteena on ollut nimenomaan opettajien käsitykset ja kokemukset käsitteistä uskonto, terrorismi sekä uskonnon ja terrorismin suhde. Näin ollen käsitteenmäärittelyn onkin ollut tarkoitus nousta aineistosta. Jätin kyselyn ulkopuolelle termin uskonnollinen terrorismi ja korvasin sen kysymyksellä uskonnon ja terrorismin suhteesta, koska koin uskonnollisen terrorismin olevan terminä liian ympäröivää ja jokseenkin latautunut.

Tutkimusjoukkoni koostui aktiivisista, koulutetuista ja aiheestani aidosti kiinnostuneilta vaikuttaneista opettajista, mikä herättää kysymyksiä tutkimusjoukon valikoitumisesta. Kysessä oli Metsämuuronen mukaan ei-satunnainen otos, jossa tutkittavat valikoituivat tutkijan oman mielenkiinnon kautta joko saatavuuden tai harkinnan (halu tutkia olennaisia henkilöitä) mukaisesti.¹⁰⁹ Tunnistan tutkittavien hankinnassa molempia piirteitä. Olisivatko esimerkiksi opetustyötään ilman muodollista koulutusta tekevät tai mahdollisesti aihepiiristä vähemmän kiinnostuneet opettajat antaneet erilaisia vastauksia? Lisäksi on aiheellista kysyä pyrkivätkö opettajat vastaamaan mahdollisimman hyvin vahvistaakseen kuvaa kompetenssistaan oman alansa asiantuntijana. On nimittäin mahdollista olettaa, että lukion opettaja ei halua antaa omasta tietämyksestään puutteellista kuvaa toiselle opettajalle ja tiedeyhteisölle. Vastausten tarkastelun perusteella tulin kuitenkin siihen lopputulokseen, että erityisestä pyrkimyksestä ”tehdä vaikutus” ei ollut suuremmin viitteitä. Muutaman opettajan vastaukset olivat nimittäin melko lyhyitä ja vastauksissa esiintyi myös jonkun verran kirjoitusvirheitä. Lisäksi lähes kaikki opettajat vastasivat kyselyyn melko pian sen lähettämisen jälkeen. Näin ollen voi olettaa, ettei tekstejä ole hiottu pitkään.

¹⁰⁷ Metsämuuronen 2005, 64–65; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.

¹⁰⁸ Metsämuuronen 2005, 65.

¹⁰⁹ Metsämuuronen 2005, 53.

Yksi vastaajista työskentelee aikuislukion lehtorina, muut päivälukioissa. Aikuislukioilla ja päivälukiolla on erilliset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, mikä on keskeistä huomioida tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Tarkastelin aikuislukion valtakunnallista ja koulukohtaista opetussuunnitelmaa kyseisen henkilön opettaman katsomusaineen näkökulmasta. Tulin siihen lopputulokseen, että aikuislukion opetussuunnitelmat ovat kaikkineen, myös tutkimuksen kannalta tärkeiden teemojen näkökulmasta, hyvin samankaltaiset päivälukioiden opetussuunnitelmien kanssa. Näin ollen keskityin pelkästään päivälukioita koskevan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden tarkasteluun luvussa 2.5.

Tein aineiston analyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Menetelmän tavoitteena on analyysiyksiköiden ja käsitteenmäärittelyn nouseminen aineistosta käsin. Tutkijan ei ole kuitenkaan mahdollista sivuuttaa omaa ajatteluaan ja sen taustavaikuttajia täysin. Pyrkimykseni on ollut olla koko tutkimusprosessin mahdollisimman avoin eri uskontoja ja ryhmitymiä kohtaan niin kirjallisuuteen tutustuessani kuin kyselyn kysymyksiä laatiessani. Ennakko-käsitykseni oli, että ääri-islamistit ovat keskeisiä uskonnollisiksi luokiteltavien terrori-iskujen tekijöitä. Samalla pyrin aktiivisesti tiedostamaan, ettei uskonnollinen fundamentalismi ole suora linkki ääriliikehdintään. Toisaalta tavoitteenani on olla niin opettajana kuin tutkijana mahdollisimman realistinen, eikä esittää asioita kaunistellussa muodossa. Juuri realismisuuden ja sensitiivisyyden samanaikainen vaaliminen oli keskeinen haaste minulle tutkijana läpi tutkimusprosessin. Lisäksi pätevyyttäni tehdä aineistosta riittävän laadukasta analyysiä voi pohtia. Olen koulutukseltani kasvatustieteen maisteri sekä uskonnon ja psykologian aineenopettaja. Opettajien vastauksissa esiintyi runsaasti minulle tuttua käsitteistöä, mutta myös monitieteellisiä teemoja, joista ennakkotietämykseni olisi varmasti voinut olla vankempi. Lisäksi joidenkin käsitteiden tulkinnasta teki haastavan se, että opettajat lähinnä mainitsivat ne, eivätkä selittäneet termejä tarkasti auki. Mielestäni olin kuitenkin aineiston analyysissä niin tarkka kuin kykenin ja sain tehtyä tutkimustehtävän kannalta riittävän tarkkoja ja perusteltuja tulkintoja ja johtopäätöksiä.

Kaksi opettajaa mainitsi kyselyn lopussa, että he olisivat vastanneet kysymyksiin mieluummin kasvokkain, haastattelutilanteessa. Pohdin ratkaisujani aineistonkeruun suhteen melko paljon ennen kyselyn lähettämistä. Päädyin haastattelun sijaan kuitenkin kyselyyn, koska tutkimani opettajat asuvat useilla eri paikkakunnilla, mikä olisi hankaloittanut tapaamista vaa-tivan haastattelun käytännön toteutusta. Lisäksi useampi opettajista mainitsi olevansa kiireinen, minkä vuoksi yhteisen haastatteluajan sopiminen olisi todennäköisesti ollut vaikeaa. Kysely menetelmänä mahdollisti vastaamisen itse parhaaksi näkemänään ajankohtana. Lisäksi kyselyn

eduiksi lukeutuvat myös asian pohtiminen omassa rauhassa sekä tutkijan johdattelevien kysymysten vähyys. Toki kyselyn kysymyksissä on sisäänrakennettuja arvovalintoja jo pelkästään sen puolesta, mitkä teemat on kysymyksissä nostettu esiin.

5.2 Johtopäätökset

Laadullisen tutkimuksen yleisenä tavoitteena pidetään abstrahointia eli johtopäätösten irrottamista tutkittavista henkilöistä yleiselle, teoreettiselle tasolle.¹¹⁰ Pelkkä aineiston kuvaus ja tarkka järjestäminen ei siis riitä vaan tutkijan pitää tehdä aineistostaan mielekkäitä johtopäätöksiä.¹¹¹

Tämän tutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä voi pitää sitä, että terrorismin ja uskonnon käsittely kouluissa on tärkeää. Tätä tukee niin teoreettisen viitekehyksen tiedot terrorismista todellisena, edelleen aktiivisena ilmiönä sekä kyselyyn vastanneiden opettajien näkemykset ja kokemukset aihepiiristä.

Terrorismin ja uskonnon suhdetta oli käsitelty kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kursseilla, vaikka suoranaista vaatimusta tästä ei vuoden 2015 Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa olekaan. Käsittelymäärissä oli kuitenkin yksilöllisiä eroja. Opettajien valmiudet käsitellä vaikeita, ajankohtaisia ilmiöitä ovat todennäköisesti erilaiset johtuen esimerkiksi heidän koulutustaustastaan, mielenkiinnonkohteistaan ja persoonallisista ominaisuuksistaan. Kuitenkin niin opettajat kuin opiskelijat kokivat teeman käsittelyn mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi. Tämä kertoo siitä, että opettajilla on motivaatiota käsitellä haastaviakin teemoja katsomusaineiden kursseilla.

Niin muutaman opettajan suorat kommentit kuin tutkimuksen katsomusopettajien laajat koulutustaustatkin antavat viitteitä siitä, että opettajilla on valmiuksia ja mielenkiintoa integroida monitieteellisiä, oppiainerajat ylittäviä sisältöjä kursseillaan. Tämä voi osaltaan kertoa opettajien vankasta ammattitaidosta tai toisaalta olla kannanotto yhteisen katsomusaineen puolesta. Oppiainerajojen ylittämisessä on nähtävissä myös tulevan, elokuussa 2021 voimaan tulevan, valtakunnallisen opetussuunnitelman painotukset. Vuoden 2019 Lukion valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy nimittäin vahva tavoite häivyttää oppiaineiden välisiä

¹¹⁰ Metsämuuronen 2005, 233.

¹¹¹ Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.

rajoja entisestään ja antaa kouluille mahdollisuuksia rakentaa erilaisia moduuleita eli eri oppiaineiden muodostamia kokonaisuuksia.¹¹² Opettaja H4 otti suoraan kantaa yhteisen katsomusaineen tarpeellisuudesta.

Juuri tällaiset teemat puoltavat mielestäni yhteisen katsomusaineen tarpeellisuutta – nykymaailmassa on monia teemoja, jotka läpäisevät laajasti kaikkia uskontoja ja katsomuksia, ja siksi niitä olisi tarpeen käsitellä yhteisesti laajemmasta näkökulmasta esimerkiksi uskontoja vertaillen. H4

¹¹² Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 9–10.

Lähde- ja kirjallisuusluettelo

Lähteet

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2015). *Opetushallitus*.

https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
(luettu: 9.5.2019).

Kirjallisuus

Alasuutari, Pertti (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino, 31–34, 234.

Ammerman, Nancy (2013). Spiritual but not religious? Beyond Binary Choices in the Study of Religion. *Journal for the Scientific Study of Religion* 52(2): 263–264.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jssr.12024> (luettu 1.8.2019).

Appleby, R. Scott (2013). Religion, Fundamentalism and Conflict. Kjell-Ake Nordquist (toim.) *Gods and Arms: On Religion and Armed Conflict*. The Lutterworth Press, 11.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986). Annettu 21.8.1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980986> (luettu 9.10.2019).

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (2017/1150). Annettu 28.12.2017. <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150> (luettu 9.10.2019).

Bangura, Abdul Karim (2015). Terrorism and “Islamic Terrorism”: The Definition Debate. *Journal of Islamic Studies and Culture*. December 2015, Vol. 3, No. 2, 163. DOI: 10.15640/jisc.v3n2a17.

Brachman, Jarret M. (2009). *Global Jihadism. Theory and practice*. Routledge.

Casanova, José (2009). The Religious Situation in Europe. Hans Joas & Klaus Wiegandt (toim.), *Secularization and the World Religions*. Liverpool: Liverpool University Press, 223–224.

Cho, Francisca & Richard King Squier (2013). Religion as a Complex and Dynamic System. *Journal of the American Academy of Religion*. Volume 81, Issue 2, June 2013, 357–398.

<https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1093/jaarel/lft016> (luettu 22.8.2019)

GTI, Global Terrorism Index (2014). *Institute For Economics and Peace*, 2–32.

<http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/Global-Terrorism-Index-Report-2014.pdf> (luettu 15.5.2019).

GTI, Global Terrorism Index (2018). *Institute For Economics and Peace*, 2–51.

<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/12/Global-Terrorism-Index-2018-1.pdf>
(luettu: 9.7.2019).

GTD, Global Terrorism Database (2018). Global Terrorism in 2017. *Start, National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism*. University of

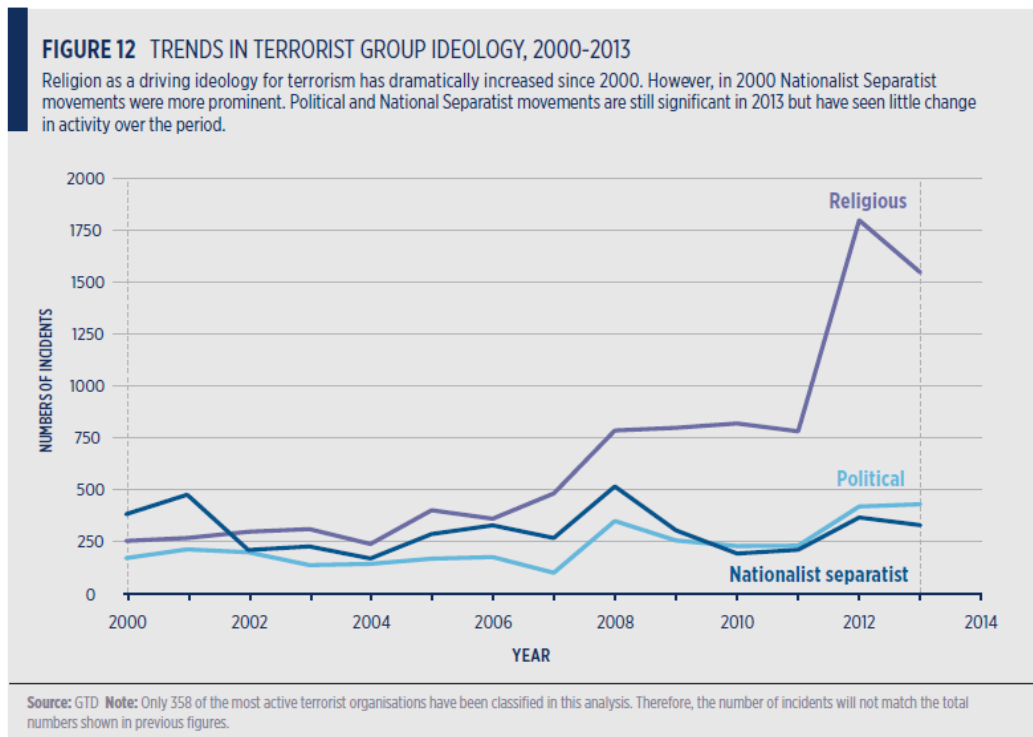
- Maryland, 3.
https://www.start.umd.edu/pubs/START_GTD_Overview2017_July2018.pdf
 (luettu: 8.7.2019).
- Hess, Diana & Julie Posselt (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, Summer 2002, Vol 17, No. 4, 283–314.
- Himanen, Timo (2012). *Cultural Diversity, Social Cohesion, Religion. Core Values and Educational Policies in Four European Nations*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu, sarja B, osa 355. Humaniora, 2–3.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko, Remes & Paula Sajavaara (2005). *Tutki ja kirjoita*. 11.painos. Helsinki: Tammi, 126–129, 193–198.
- Hoffman, Bruce (2006). *Inside Terrorism*. New York: Columbia University Press, 1–3, 82–127.
- Homan, R. (2012). Constructing Religion. L. Philip Barnes (toim.), *Debates in Religious Education*. London & New York: Routledge, 183–193.
- Huusko, Jukka (2019). HS-analyysi: Pitäisikö äärioikeistolaista väkivaltaa kutsua terrorismiksi? *Helsingin Sanomat* 17.8.2019.
- Ikkala, Jussi (2019). Näkökulmia katsomusaineisiin lukiokoulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/nakokulmia-katsomusaineisiin-lukiokoulutuksessa> (luettu 8.10.2019).
- Iqbal, Khalid (2019). India's Apartheid Strategy Towards Muslims. *Defence Journal*, Vol. 22, Iss. 7, Feb. 2019, 73. <https://search.proquest.com/open-view/d57262f561bcc873483d3a7858419c1e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=616545> (luettu 18.12.2019).
- Jyrhämä, Riitta, Martti Hellström, Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 78–80.
- KUKAS-hanke (2019). Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä. *Helsingin yliopiston blogit*.
<https://blogs.helsinki.fi/kulttuuri-ja-katsomussensitiivisyys/> (luettu: 2.7.2019).
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019). Määräykset ja ohjeet 2019:2a. *Opetushallitus*, 12–13, 182–202, 296–327. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (luettu 16.11.2019).
- Malkki, Leena (2003). Näkemyksiä terrorismin luonteen muuttumisesta terrorismin tutkimuksessa. *Politiikka* 45:1, 3–21.
<https://blogs.helsinki.fi/leenamalkki/files/2012/07/Malkki-2003-Politiikka.pdf>
 (luettu: 15.5.2019).

- Malkki, Leena (2016). Uskonto terrorismin kokonaiskuvassa. *Politiikasta.fi*.
<https://politiikasta.fi/uskonto-terrorismin-kokonaiskuvassa/> (luettu: 28.8.2019).
- Malkki, Leena (2017). Onko terrorismi todella yleistynyt aikanamme? *Talous ja yhteiskunta* 5.1.2017. *Helsingin yliopisto*.
<https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/talous-yhteiskunta/onko-terrorismi-todella-yleistynyt-aikanamme> (luettu 13.12.2019).
- Malkki, Leena & Jukka Paastela (2007). Mitä terrorismi on. Leena Malkki, & Jukka Paastela (toim.), *Terrorismin monet kasvot*. Helsinki: WSOY. Oppimateriaalit, 28–32.
- Metsämuuronen, Jari (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy, 53–65, 233.
- Metsämuuronen, Jari (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jari Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 88–92.
- Niiniluoto, Ilkka (2002). Tieteen tunnuspiirteet. Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen, Juhani Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 37.
- Opetushallitus 2019. Uskonnon oppimäärät. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat-0> (luettu 8.10.2019).
- Paakkanen, Mikko (2019). Pääministeri Modin hindunationalisteille suurvoitto Intian vaaleissa. *Helsingin Sanomat*.
<https://www.hs.fi/paivanlehti/24052019/art-2000006116357.html> (luettu 14.8.2019).
- Pärssinen, Minna (2017). Onko äärikristittyjäkin olemassa? Ääriliikkeitä löytyy kaikista maailmanuskunnoista. 11.9.2017. *Yle Uutiset*.
<https://yle.fi/uutiset/3-9820503> (luettu: 19.7.2019).
- Radikaali-islamistisen terrorismin trendit (2017). *Suojelupoliisin katsaukset, vuosikirja*.
https://www.supo.fi/www.supo.fi/julkaisut/1/1/radikaali-islamistisen_terrorismin_trendit_74748 (luettu: 8.7.2019).
- Rapoport, David C. (1984). Fear and Trembling: Terrorism in Three Religious Traditions. *The American Political Science Review* Vol. 78, No.3 (Sep., 1984), 659.
<http://links.jstor.org/sici?sici=0003-0554%28198409%2978%3A3%3C658%3AFAT-TIT%3E2.0.CO%3B2-1> (luettu 1.8.2019)
- Roser, Max, Mohamed, Nagdy. & Hannah, Ritchie (2018). *Terrorism. Our World in Data*.
<https://ourworldindata.org/terrorism#global-terrorism-database-gtd-and-bruce-hoffman> (luettu: 9.7.2019).
- Rukmini, S. (2019). The BJP's Electoral Arithmetic. Milan Vaishnav (toim.) *The BJP in Power: Indian Democracy and Religious Nationalism*, 44.
https://carnegieendowment.org/files/BJP_In_Power_final.pdf (luettu 11.12.2019).

- Ruusuvuori, Johanna, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 12.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Anna Puusniekka (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_2.html (luettu 17.10.2019).
- Smart, Ninian (2005). *Uskontojen maailma*. Suomentanut Petteri Koskikallio ym. Helsinki: Otava, 12–24.
- Smith, David R., Graeme Nixon & Jo Pearce (2018). Bad Religion as False Religion. An Empirical Study of UK Religious Education Teachers' Essentialist Religious Discourse. *Religions* 2018, 9, 361. <https://doi.org/10.3390/rel9110361> (luettu 10.10.2019).
- Tainio, Liisa & Arto Kallioniemi, (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019, tiivistelmä, 22, 147–150.
- Taira, Teemu (2006). *Notkea uskonto*. Turku: Eetos, 19–26.
- Tieteen termipankki (2019). <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:ideologia> (luettu 13.11.2019).
- T. Tu, Anthony (2014). Aum Shinrikyo's Chemical and Biological Weapons: More Than Sarin. *Forensic Sci Rev.* 26:115; 2014.
[http://forensicsciencereview.com/Abstract/26-6%20\(Tu\)-N.pdf](http://forensicsciencereview.com/Abstract/26-6%20(Tu)-N.pdf) (luettu: 19.7.2019).
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi, 13–22, 85–122.
- USKALLUS-hanke (2019). Uskonnot, Katsomukset ja osallisuus. *Helsingin yliopiston blogit*. <https://blogs.helsinki.fi/uskallus-hanke/> (luettu: 1.7.2019).
- Vallinkoski, Katja (2019a). Väkivaltaisen radikalisoitumisen ehkäisy kouluissa. *Koulutus- ja kehittämispalvelu HYplus*.
<https://hyplus.helsinki.fi/vakivaltaisen-radikalisoitumisen-ehkaisy-kouluissa/> (luettu: 1.7.2019).
- Vallinkoski, Katja (2019b). Sähköpostikeskustelu. Käyty välillä 1.-2.7.2019.
- Vehkalahti, Kimmo (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto.
<http://hdl.handle.net/10138/305021> (luettu 18.12.2019). DOI: 10.31885/9789515149817.

Liitteet

Liite 1 Terroristiryhmien ideologiatrendit vuosina 2000-2013



Global Terrorism Index (2014, 31).

Liite 2 Kysely

Uskonto ja terrorismi lukio-opetuksessa

Tämän uskonnonpedagogiikan maisterin tutkielman tarkoituksena on tutkia lukion katsomusaineiden opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamillaan kursseilla. Teen tutkielmaani Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa dosentti Tapani Innasen johtaman tutkielmaseminaarin tukemana.

Tutkimuksessa noudatetaan tutkittavien ehdotonta anonymiteettiä. Asuinaluettasi, kouluasi tai henkilöllisyyttäsi ei voi tunnistaa tämän tutkimuksen perusteella.

Ohje: vastaa tämän kyselyn kysymyksiin käsitystesi pohjalta.

- I-osiossa kysytään taustatietojasi.

- II-osio koostuu avoimista kysymyksistä, joihin sinun toivotaan vastaavan rehellisesti tietämyksesi ja kokemustesi pohjalta.

Kaikki vastaukset ovat arvokkaita. II osion avoimiin kysymyksiin voit vastata niin halutessasi hyvinkin laajasti ja monipuolisesti, mutta myös suppeat vastaukset ovat merkityksellisiä. Toivon saavani vastauksesi viimeistään perjantaina 25.10.2019.

Vastaan mielelläni tutkielmaani koskeviin kysymyksiisi, mikäli sellaisia ilmaantuu.

Lämmin kiitos panoksestasi!

Terveisin,

*****ssa 11.10.2019

Noora Oinasmaa

KM, evangelisluterilaisen uskonnon ja psykologian aineenopettaja
puh. *** **



I osio: taustatiedot

Minä vuonna olet syntynyt? *

Mikä on sukupuolesi? *

- Mies
- Nainen
- Muunsukupuolinen/en halua sanoa

Mikä on katsomusaineiden koulutustaustasi? Voit valita useita. *

- Olen muodollisesti pätevä elämänskatsomustiedon opettaja
- Olen opiskellut jonkin verran, mutta en ole muodollisesti pätevä elämänskatsomustiedon opettaja
- Olen muodollisesti pätevä evankelisluterilaisen uskonnon opettaja
- Olen opiskellut jonkin verran, mutta en ole muodollisesti pätevä evankelisluterilaisen uskonnon opettaja
- Olen muodollisesti pätevä islamin opettaja
- Olen opiskellut jonkin verran, mutta en ole muodollisesti pätevä islamin opettaja
- Olen muodollisesti pätevä ortodoksisen uskonnon opettaja
- Olen opiskellut jonkin verran, mutta en ole muodollisesti pätevä ortodoksisen uskonnon opettaja
- Olen muodollisesti pätevä katolisen uskonnon opettaja
- Olen opiskellut jonkin verran, mutta en ole muodollisesti pätevä katolisen uskonnon opettaja

Mitä katsomusaineita opetat tällä hetkellä lukiossa? *

Mikä on työkokemuksesi katsomusaineiden opettajana lukiossa? *

- 1-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- 21-25 vuotta
- 26-30 vuotta
- yli 31 vuotta

II osio: avoimet kysymykset

Vastusten pituutta ei ole rajattu. Voit siis vastat suppeasti, mutta olisi kovin antoisaa, jos kirjoittaisit laveammin (erityisesti kysymykseen 3) erilaisista kokemuksistasi ja aiheisiin liittyneistä tilanteista.

1. Miten sinä itse määrittelisit seuraavat käsitteet:

- a) uskonto *
- b) terrorismi? *

2. Miten uskonto ja terrorismi käsityksesi mukaan suhtautuvat toisiinsa? *

3. Missä määrin ja minkälaisissa yhteyksissä terrorismin ja uskonnon suhde on tullut oppitunneillasi esille? Mikäli olet opettanut eri katsomusaineita, erittele teemaa mieluusti oppiaineittain. *

4. Mitä muuta haluaisit mahdollisesti vielä kertoa/kommentoida esillä olleisiin aihepiireihin tai tutkielmaani liittyen? *

Lämmin kiitos vastauksestasi!

Haluatko saada linkin valmiiseen tutkimukseen?

- Kyllä
 - Ei
-